Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9170655
Centre d'intérêt : 260

Morency, Jean

Elaboration d'un plan d'action en adaptation scolaire à la Commission scolaire régionale Lanaudière / par Jean Morency. -- [Québec (Province)] : J. Morency, 1983.
ix, 168 f. ; 28 cm.

"Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique". Bibliogr. : f. 167-168.

Vedette(s)-secondaire(s) : Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s) : Difficulté d'apprentissage * Adaptation scolaire * Intégration scolaire * Plan de développement * Services aux étudiants * Normalisation * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Commission scolaire régionale Lanaudière

Cette étude avait pour objectif d'identifier des cibles et des secteurs d'interventions prioritaires permettant de structurer un plan de développement des services aux élèves en difficulté pour la Commission scolaire régionale Lanaudière (niveau secondaire) et ce, dans une perspective de normalisation. Ainsi, afin de rendre les services aux élèves en difficulté conformes à l'orientation du MEQ, l'auteur a puisé son information majoritairement dans les publications gouvernementales. Le modèle "Système en cascade", présenté dans le rapport COPEX, a servi de grille pour permettre de quantifier le niveau d'intégration des services dispensés aux élèves en difficulté dans chacune des écoles de la Commission scolaire. Comme solution, en regard de la qualification et de la diversité du personnel, ainsi que de la qualité des services, l'auteur prône la consolidation des services actuels dans un premier temps et la diversification des services aux élèves ayant des troubles graves d'apprentissage, dans un deuxième temps.

Type de document :

9176655

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

# ELABORATION D'UN PLAN D'ACTION EN ADAPTATION SCOLAIRE A LA COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE LANAUDIERE

par

Jean Morency

Promotion 1979-82

Etudiant à temps partiel

PROJET D'INTERVENTION PRESENTE A L'UNAP

EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE

EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

AVRIL 1982

INT
460

1178655

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

# ELABORATION D'UN PLAN D'ACTION EN ADAPTATION SCOLAIRE A LA COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE LANAUDIERE

par

Jean Morency

Promotion 1979-82

Etudiant à temps partiel

PROJET D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Avril 1983

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION
1001837

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, nous désirons remercier la Commission scolaire régionale Lanaudière, qui fut notre employeur, de nous avoir accordé les libérations nécessaires à la poursuite de notre programme de formation.

Nos remerciements vont également à monsieur Gérard Ethier, directeur académique de notre projet et professeur à l'Ecole nationale d'Administration publique, ainsi qu'à monsieur Armand Larin, mandataire de l'organisme. Leur collaboration nous a été très précieuse.

Nous désirons souligner de façon spécifique le support et l'encouragement que notre épouse, Louise, nous a prodigués au cours des trois dernières années. Nous désirons la remercier pour sa collaboration au niveau de la correction de nos textes.

Un merci très spécial à nos deux enfants, Claire et Olivier, qui ont dû supporter les impératifs et les exigences de leur papa au cours des trois dernières années.

# AVANT-PROPOS

Notre projet d'intervention porte sur l'élaboration d'un plan d'action en adaptation scolaire.

Ce travail s'appuie sur la démarche cognitive que nous avons poursuivie dans le cadre du programme de formation de l'Ecole nationale d'Administration publique.

En déposant ce projet d'intervention, nous complétons la phase finale du processus amorcé il y a trois ans, pour répondre aux exigences du programme de la Maîtrise en administration publique.

# TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS..... ii
AVANT-PROPOS..... iii
TABLE DES MATIERES..... iv
LISTE DES TABLEAUX..... viii
LISTE DES FIGURES..... ix
1. INTRODUCTION..... 1
1.1 Présentation du mandat..... 2
1.2 Structure et contenu du projet..... 4
2. DEFINITION DU PROBLEME..... 6
2.1 Formulation préliminaire du problème..... 7
2.1.1 La problématique..... 7
2.1.2 Historique des services..... 8
2.1.3 Action provinciale..... 12
2.1.4 Objectifs de l'étude..... 14
2.1.5 Importance du sujet..... 16
2.2 Situation organisationnelle..... 18
2.2.1 L'organisation..... 18
2.2.2 Le territoire..... 18
2.2.3 La clientèle..... 19
2.2.4 L'Enfance inadaptée..... 20
3. METHODOLOGIE..... 25
3.1 Documentation..... 26
3.2 Grille d'analyse..... 27
3.3 Démarche d'intervention..... 28
3.4 Critère d'évaluation..... 29
3.5 Limites de l'étude..... 31

4. LA POLITIQUE DU MINISTERE DE L'EDUCATION A L'ENDROIT DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE..... 32

4.1 Les orientations générales de la politiques..... 33

4.1.1 Le droit à l'éducation..... 34

4.1.2 Le droit à une éducation de qualité..... 35

4.1.3 Le droit de l'enfant de grandir dans le cadre le plus normal possible..... 36

4.2 Les principaux éléments de la politique. 37

4.2.1 Accessibilité au système public d'éducation..... 37

4.2.2 Accessibilité à uen éducation de qualité..... 39

4.2.2.1 La présentation..... 40

4.2.2.2 L'évaluation..... 42

4.2.2.3 Les services d'éducation, de rééducation et de réadaptation..... 44

4.2.3 Accessibilité dans le cadre le plus normal possible..... 46

4.2.3.1 Le cadre le plus normal. 46

4.2.3.2 Les degrés d'intégration 47

4.3 Le système en cascade..... 51

4.3.1 Le modèle..... 51

4.3.2 Les objectifs des différents niveaux du système en cascade..... 54

4.3.3 L'application du système en cascade..... 59

5. ANALYSE DE LA SITUATION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE..... 61

5.1 La clientèle de l'adaptation scolaire.. 64

5.1.1 L'adaptation scolaire en regard de la clientèle totale..... 64

5.1.2 La clientèle de l'adaptation scolaire selon les types de difficultés..... 70

5.1.3 La clientèle scolaire selon les écoles..... 79

5.1.3.1 Répartition globale.... 79

5.1.3.2 Situation de chacune des écoles dispensant des services aux élèves de l'adaptation scolaire..... 83

5.2 Les ressources humaines en adaptation scolaire..... 89

5.2.1 Les ressources d'encadrement.... 89

5.2.1.1 Le coordonnateur en adaptation scolaire.... 89

5.2.1.2 Les directeurs d'école. 91

5.2.2 Les ressources d'intervention... 93

5.2.2.1 Le personnel enseignant 93

5.2.2.2 Les professionnels non-enseignants..... 103

5.2.2.3 Les éducateurs spécialisés..... 107

5.3 Les politiques et pratiques administratives relatives à l'adaptation scolaire 111

5.3.1 Les politiques..... 111

5.3.2 Les pratiques administratives... 113

5.4 Diagnostic..... 118
5.4.1 Le degré d'intégration des services..... 118
5.4.2 La qualité des services..... 123
5.4.3 La conformité des services dispensés en regard de la politique du ministère de l'Education. 125
5.4.4 Retour sur la problématique..... 132
6. CONCEPTION DE LA SOLUTION..... 134
6.1 Retour sur le système en cascade..... 135
6.2 Contexte du présentation de la solution 140
6.3 Les avenues de solution..... 141
7. RECOMMANDATIONS..... 148
7.1 Une politique..... 148
7.2 Une sensibilisation du personnel..... 152
7.3 Des stratégies..... 154
7.4 Un climat de confiance..... 157
8. CONCLUSION..... 163
BIBLIOGRAPHIE..... 167

## LISTE DES TABLEAUX

1. Terminologie désignant les différentes catégories d'élèves de l'adaptation scolaire à la C.S.R.L..... 22

2. Clientèle scolaire de l'enfance inadaptée en regard de la clientèle scolaire totale de la C.S.R.L..... 66

3. Répartition des élèves de la C.S.R.L. selon les orientations scolaires..... 68

4. Répartition des élèves de l'adaptation scolaire selon le type de difficulté..... 72

5. Répartition de la clientèle de l'adaptation scolaire, par écoles et par difficultés..... 81

6. Répartition des enseignants de l'adaptation scolaire en fonction de la scolarité..... 98

# LISTE DES FIGURES

A. Le système en cascade..... 53

B. Répartition des enseignants de l'adaptation scolaire en fonction de leur expérience totale..... 101

# 1. INTRODUCTION

# 1. INTRODUCTION

## 1.1 Présentation du mandat

La Commission scolaire régionale Lanaudière s'est fixé des objectifs pour la période 1981-1984. Le Conseil des commissaires, après consultation, a retenu parmi les objectifs qu'il s'est fixé, l'élaboration d'un plan de développement et de normalisation des services en adaptation scolaire.

Ce mandat avait tout d'abord été confié à un comité formé sous la responsabilité de M. Réal Montambeault, alors coordonnateur en adaptation scolaire. En raison de contraintes administratives le comité n'a pu poursuivre son mandat, et n'a siégé que deux fois sans vraiment amorcer le travail qui lui était confié.

C'est ce mandat que nous reprenons, après avoir obtenu l'accord et la collaboration du directeur des Services aux étudiants, M. Armand Larin, qui a maintenant la responsabilité du dossier de l'adaptation scolaire.

La priorité retenue par la Commission régionale Lanaudière (C.S.R.L.) est un plan de développement et de normalisation des services en adaptation scolaire. Il nous apparaît opportun de préciser ce qu'est pour nous un plan de développement, puisque le titre de ce projet est énoncé en terme de plan d'action.

Nous faisons donc nôtre la définition du ministère de l'Education qui énonce que:

> "Par plan de développement nous entendons un processus rationnel, qui à partir d'une certaine représentation de la réalité, permet de dégager des cibles d'interventions prioritaires et de concevoir des plans d'actions selon une démarche cohérente et unifiée." (1)

Pour les besoins du présent travail nous utiliserons donc synonymement les termes plan d'action et plan de développement.

La décision du Conseil des commissaires de retenir cette priorité, n'est pas étrangère à la publication par le Ministère de sa politique en adaptation scolaire.

---

1. Gouvernement du Québec, Instrument de support pour l'élaboration d'un plan de développement des services en adaptation scolaire, dans une perspective de normalisation, Québec. Ministère de l'Education, 1980, p. 1.

Ce plan d'action, ou plan de développement, a donc pour objectifs d'améliorer les services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et de rendre ces services conforme à la politique de normalisation mise de l'avant par le ministère de l'Education.

## 1.2 Structure et contenu du projet

Etant donné que ce plan d'action, pour être conforme à l'objectif retenu par le Conseil des commissaires, doit se situer dans une perspective de normalisation, nous allons tout d'abord dégager les objectifs, et les grandes orientations de la politique de normalisation des services pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, tels qu'ils sont énoncés par le ministère de l'Education.

Dans un deuxième temps nous allons établir l'état de la situation des services à ce type particulier de clientèle à la Commission scolaire régionale Lanaudière, en se basant sur le portrait de l'année scolaire 1981-1982, tout en tenant compte dans la mesure du possible des changements majeurs et significatifs qui pourraient se produire durant l'élaboration et la formulation du présent projet.

Une fois que nous auront dressé ce bilan de la situation, en comparant les services rendus à la clientèle en difficulté d'adaptation et d'apprentissage avec les orientations que propose le ministère de l'Education pour dispenser ces services dans un optique de normalisation, nous pourrons recommander les actions à prendre pour atteindre ces objectifs.

Ces recommandations devront être énoncées sous forme d'une liste d'actions priorisées, interdépendantes et formant un tout présentant la démarche à suivre durant les quatre prochaines années scolaires.

## 2. DEFINITION DU PROBLEME

## 2. DEFINITION DU PROBLEME

### 2.1 Formulation préliminaire du problème

#### 2.1.1 La problématique

Les services d'enseignement en adaptation scolaire que dispense la Commission scolaire régionale Lanaudière ne sont actuellement régis par aucune politique locale précise. Ces services se sont développés au fil des ans selon les besoins de la clientèle et les contraintes administratives.

La mise en place de ces services s'est faite alors qu'il n'y avait pas de politique à long terme de la part du ministère de l'Education. La situation est maintenant différente.

Depuis 1979, il existe une politique du ministère au niveau des services à dispenser aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. La C.S.R.L. pour se conformer aux exigences de cette politique provinciale, doit donc planifier le développement et l'organisation de ses services à cette clientèle particulière dans une perspective de normalisation.

Cependant cette politique du Ministère en adaptation scolaire n'est pas formulée à la façon d'un modèle applicable directement par chacune des commissions scolaires.

L'énigme à résoudre consiste donc à traduire en termes d'actions, les orientations du Ministère et ainsi se conformer aux exigences de la Politique aux élèves en difficulté d'aptation et d'apprentissage.

2.1.2 Historique des services

La Commission scolaire régionale Lanaudière dispense des services aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, depuis bientôt 18 ans.

Au début des années soixante, avant la création des commissions scolaires régionales, seule la région de Montréal, où la Commission scolaire des écoles catholiques (C.E.C.M.) dispensait l'enseignement secondaire public, rendait des services à ce type de clientèle.

Ces classes spéciales, qu'on désignait alors à la C.E.C.M. sous le nom de classes auxiliaires, existent depuis 1937. Ailleurs dans la province "quelques grandes commissions scolaires commencent à organiser des classes spéciales pour handicapés physiques ou mentaux".(2)

La scolarisation était alors obligatoire jusqu'à quatorze ans seulement. Les moins démunis, de ces élèves en difficulté, accédaient rapidement au marché du travail ou aidaient aux travaux de la ferme en milieu rural. Les plus démunis se retrouvaient en institution, généralement privées et gérées par des communautés religieuses.

A leur création les commissions scolaires régionales héritèrent du mandat (3) de dispenser l'enseignement de niveau secondaire, mais aussi de celui d'organiser des services pour tous les enfants d'âge scolaire ayant besoin de services spéciaux et qu'on désignait alors par enfance exceptionnelle.

---

2. Gouvernement du Québec (1981). Ministère de l'Education, Programme de mise à jour en adaptation scolaire pour les enseignants (es), module 1, D.G.D.P. 16-86-31-02, p.8.

3. Loi de l'Instruction publique 1964, article 568.

Ce mandat n'était cependant pas accompagné d'un plan directeur, ni même par un programme pédagogique. Les seules règles existantes étaient d'ordre budgétaire et visaient l'allocation de ressources selon les clientèles identifiées. Le développement des classes spéciales, comme on les désignait à l'époque, s'est donc fait en l'absence d'une politique définie et sans qu'on puisse y déceler une planification à long terme.

A ce chapitre, le cheminement de la C.S.R.L. n'est pas différent des autres commissions scolaires de la province. L'intégration n'était alors pas une préoccupation pour les commissions scolaires et le ministère de l'Education laissait ces dernières à elles-mêmes dans ce domaine.

On retrace bien une lettre circulaire (4) du M.E.Q. relativement à l'intégration dans le milieu naturel de l'enfant, mais cet acte isolé, n'étant lié à aucune incidence budgétaire, prit plutôt l'aspect d'un voeu pieux que d'une règle administrative.

---

4. Venne J.b., Lettre circulaire aux commissaires d'écoles et syndics. Sujet: Les classes d'enfants inadaptés, 15 avril 1969, ministère de l'Education.

Telle était la conjoncture provinciale au début des années soixante-dix et:

> "Il semble bien que cette conjoncture québécoise soit intimement liée à un contexte de post-réforme scolaire dominé par les opérations nécessaires du rodage, de stabilisation et de mise au point des nouveaux régimes administratifs et pédagogiques. C'est dans ces opérations que se sont absorbés en priorité les milieux scolaires au profit des grandes populations d'élèves. L'enfance inadaptée, son intégration surtout, n'a pu faire l'objet d'une attention et d'une concertation générale au moment où administrateurs, directeurs d'écoles et enseignants étaient accaparés par d'autres défis et plongés dans les multiples problèmes de la réorganisation de l'enseignement". (5)

La situation apparaissait donc la même tant au plan provincial que local, elle n'en demeurait pas moins une situation qui nécessitait qu'on s'y arrête et surtout que l'on planifie à long terme. En 1972, les conditions de travail des enseignants sont établies par un décret. Ce décret en plus de traiter des conditions de travail, crée un comité chargé de

---

5. Giroux, Normand, A propos de ces enfants qu'on devrait intégrer, L'Ecole coopérative (revue officielle du M.E.Q.) 1972, pp 4-27, p.7.

faire le point sur la situation de l'enfance inadapté, c'est le début d'une longue réflexion.

2.1.3 Action provinciale

Le Comité provincial de l'enfance inadaptée sera l'amorce d'une prise de conscience et d'un bilan de la situation de l'adaptation scolaire à travers toute la province.

Il faudra cependant attendre 1976 avec la parution du rapport de ce comité, le rapport COPEX,(6)pour pouvoir déceler une volonté de la part du ministère de l'Education d'envisager, les services à cette clientèle particulière, dans une perspective globale et surtout une approche de normalisation.

En 1979, le ministère de l'Education dans son "livre orange" énoncera au chapitre cinq sa politique officielle relativement à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

---

6. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) constitué en vertu de l'annexe X du décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions scolaires régionales, soumis au ministre de l'Education du Québec, 2 septembre 1976.

Depuis la parution de "L'Ecole québécoise", (7) les commissions scolaires disposent d'une orientation claire dont elles peuvent s'inspirer pour organiser les services d'adaptation scolaire dans leur milieu respectif.

Le Ministère a utilisé jusqu'à maintenant des mesures incitatives en vue d'amener les commissions scolaires à aller dans le sens d'une normalisation des services. Cependant aucune contrainte budgétaire, ni aucune loi n'est venue contraindre les commissions scolaires à rechercher de nouveaux modèles d'organisation des services en adaptation scolaire.

Jusqu'à ce jour les services à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, dispensés par la C.S.R.L., se sont peu ressentis de l'approche de normalisation prônée par le ministère de l'Education.

---

7. Gouvernement du Québec (1979) ministère de l'Education, L'Ecole québecoise - énoncé de politique et plan d'action. Voir notamment le chapitre V, 163 pages.

### 2.1.4 Objectifs de l'étude

La Commission scolaire régionale Lanaudière est cependant consciente de la situation puisque le Conseil des commissaires, après consultation, a retenu parmi ses objectifs 1981-1984, l'élaboration d'un plan de développement et de normalisation des services en adaptation scolaire.

Cette étude a donc pour objectifs d'identifier des cibles et des secteurs d'interventions prioritaires permettant de structurer un plan de services aux élèves en difficulté, et ce dans une perspective de normalisation.

Une fois ce plan d'action dégagé, il faudra aussi songer à sensibiliser et à préparer le milieu aux besoins de l'adaptation scolaire.

Ce deuxième volet devra tenir compte de la réforme scolaire actuellement annoncée par le Ministre Laurin dans son livre blanc (8), et du rôle qui sera dévolu aux commissions scolaires et aux écoles.

Depuis le lancement du livre blanc sur la réforme scolaire, plusieurs propositions ont été mises de l'avant par les différents intervenants et responsables de l'éducation et le Ministre Laurin a jugé bon de reporter à plus tard le dépôt du projet de loi qui devait normalement découler du livre blanc.

Il nous apparaît cependant raisonnable de croire que quels que soient les changements administratifs à venir, le dossier de l'adaptation scolaire dépassera le niveau de l'école et exigera une coordiantion et une planification inter-écoles.

---

8. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, L'Ecole québécoise: une école communautaire et responsable, juin 1982, 99 pages.

2.1.5 Importance du sujet

En juin dernier, le Ministre de l'Education rendait public son projet de réforme en publiant son livre blanc.

Ce document réaffirme l'obligation qu'aura chaque commission scolaire de se donner une politique d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et l'obligation qu'aura l'école de favoriser cette intégration.

La réforme scolaire engendrée par le Rapport Parent a permis une prise en charge provinciale, de l'enfance en difficulté, par les écoles publiques. Jusqu'à maintenant cette scolarisation s'est surtout réalisée à l'intérieur de l'école spéciale ou de la classe spéciale dans l'école régulière.

La réforme scolaire des années soixante a permis à des élèves en difficulté, d'avoir accès à des services scolaires publics et gratuits.

Le mouvement qui s'est amorcé avec la publication du Rapport COPEX, vise maintenant à dispenser ces services dans une approche de normalisation.

La Commission scolaire régionale Lanaudière n'échappe pas à cette orientation et à cette obligation qui lui est faite, même timidement, par le ministère de l'Education.

Ce travail qui se veut une réponse à l'une des priorités retenues par le Conseil des commissaires, se veut aussi l'écho au niveau local d'une préoccupation nationale.

Cette préoccupation consiste à faire en sorte que le principe, mis de l'avant par le ministère de l'Education à savoir que "tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité" (9), puisse s'appliquer pleinement aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

---

9. Gouvernement du Québec, préambules de la Loi du ministère de l'Education, S.R.Q. 1964 C-233 et de la Loi du Conseil supérieur de l'Education, S.R.Q. 1964 C-234.

## 2.2 Situation organisationnelle

### 2.2.1 L'organisation

L'organisation qui fait l'objet de notre projet d'intervention, est la Commission scolaire régionale Lanaudière:

En terme de mission éducative, la juridiction de cet organisme se situe donc au niveau de l'enseignement secondaire, de même qu'au niveau de l'éducation des adultes. Ce dernier volet n'est cependant pas relié à l'objet de notre étude, et c'est le volet de l'enseignement secondaire et la clientèle qui reçoit ce type de service, qui retiendront notre attention.

### 2.2.2 Le territoire

La Commission scolaire Lanaudière étant une régionale, son territoire se superpose avec ceux de quatres commissions scolaires locales de la région Lanaudière. Ce sont les commissions scolaires: l'Industrie, Nord-Joli, Berthier d'Autraie et Cascades l'Achigan.

Le territoire juridictionnel de la C.S.R.L. chevauche aussi celui de trois municipalités régionales de comté (M.R.C.) soit celles de: Joliette, Matawinie et d'Autray, tel que publié dans la Gazette officielle du Québec en date du 30 décembre 1981.

Le centre administratif de la commission scolaire est situé à Joliette, chef-lieu du comté et ville semi-urbaine. La majeure partie du territoire de la commission est cependant située en milieu rural.

2.2.3 La clientèle

Selon les statistiques établies par la commission, sa population scolaire pour l'année 1981-1982 (élèves inscrits et présents au 30 septembre 1981) était de 8,591 élèves répartis dans douze (12) écoles, dont huit (8) sont des écoles polyvalentes et quatre (4) des écoles secondaires.

La moitié des écoles de la commission scolaire, sont situées dans la ville de Joliette.

Dans ces six (6) écoles, on dénombre quarante-cinq pour cent (45%) de la clientèle scolaire totale.

Parmi ces six (6) écoles, on retrouve aussi les deux plus grosses polyvalentes de la commission: Thérèse-Martin et Barthélemy-Joliette. C'est aussi à Joliette que l'on dénombre le plus d'étudiants du secteur de l'Enfance inadaptée.

2.2.4 L'Enfance inadaptée

Au sein de la population scolaire totale six pour cent (6%), soit 530 élèves fréquentaient le secteur de l'Enfance inadaptée et ils se répartissaient dans sept (7) des douze (12) écoles de la commission scolaire.

Cette population d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, regroupée par la commission scolaire sous le vocable d'Enfance inadaptée, est cependant identifiée administrativement par des appellations relevant à la fois d'une nomanclature provinciale et locale.

Cette terminologie est généralement familière aux intervenants du milieu de l'adaptation scolaire, mais nous croyons qu'il est pertinent d'en présenter le répertoire sous forme d'un tableau, afin que l'utilisation ou la référence subséquente à cette terminologie amène une compréhension similaire pour tous les lecteurs.

Le tableau qui suit présente donc les différentes catégories d'élèves de l'adaptation scolaire telles que nous les retrouvons à la Commission scolaire régionale Lanaudière.

1. Terminologie désignant les différentes catégories d'élèves de l'adaptation scolaire à la C.S.R.L.

| Sigle utilisé | Signification | Niveau |
|---|---|---|
| PROMESSE (1)<br>I et II | Programme de Rééducation du comportement par l'Organisation d'activités susceptibles d'augmenter la Motivation aux apprentissage scolaires par un Enseignement Spécialisé et un Support personnel à l'Elève | I - 13 - 14 ans<br>II- 15 - 16 ans<br><br>élèves ayant des problèmes de comportement et d'apprentissage |
| T.G.A. (2)<br><br>170 (1)<br>270<br>370<br>470<br>570 | élèves ayant des troubles graves d'apprentissage | groupe - âge<br><br>sec. I<br>sec. II<br>sec. III<br>sec. IV<br>sec. V |
| M.S.A. (2) | élèves présentant une mésadaptation socio-affective | non regroupés par niveau, mais selon une classification du M.A.S. (unité) |
| D.M.L. (2)<br><br>190 (1)<br>290<br>390<br>490<br>590 | élèves atteints de déficience mentale légère | <br><br>sec. I<br>sec. II<br>sec. III<br>sec. IV<br>sec. V |
| D.M.M. | élèves atteints ou fonctionnant au niveau de la déficience mentale moyenne | regroupement par groupe-âge de 5 à 21 ans |

(1) Terminologie locale.
(2) Terminologie provinciale.

Nous reviendrons au chapitre cinq sur l'état de la situation des services en adaptation scolaire à la C.S.R.L. et nous aurons alors l'occasion d'analyser plus en détail cette clientèle scolaire, ses caractéristiques en terme d'inadaptation et sa répartition dans les différentes écoles.

En soi les commissions scolaires, à l'exception de celles du Conseil scolaire de l'Île de Montréal, ont toutes des points communs en termes de services dispensés et de ressources pour le faire. C'est au niveau de l'utilisation et de l'organisation de ces ressources qu'elles se particularisent.

Cependant, nous croyons que les quelques données présentées sur l'étendue du territoire, le nombre d'écoles et la concentration de la clientèle scolaire sont des éléments importants qui caractérisent la Commission scolaire régionale Lanaudière.

Ces éléments devront d'ailleurs être pris en considération dans l'énoncé des recommendations, car il n'est pas possible de modifier la répartition géographique et la concentration de la population scolaire dans les différentes parties du territoire de la commission scolaire.

Les services rendus doivent cependant tendre à être accessibles partout sur le territoire et ce tant en termes quantitatifs et qualitatifs.

# 3. METHODOLOGIE

## 3. METHODOLOGIE

### 3.1 Documentation

Un des objectifs de cette étude étant de rendre les services aux élèves en difficulté conforme à l'orientation et au modèle du ministère de l'Education, c'est évidemment du côté des publications gouvernementales que nous avons puisé majoritairement pour y trouver l'information pertinente, comme on peu le constater en regardant la bibliographie.

Dans nos lectures nous sommes remontés jusqu'à COPEX, car ce rapport nous apparaît comme étant l'étude la plus exhaustive traitant de la situation de l'adaptation scolaire et de la normalisation. Ce rapport nous semble avoir reflété fidèlement la situation qui prévalait au Québec avant 1976. Ce n'est cependant pas qu'un bilan de la situation, on y trouve une soixantaine de recommandations ainsi qu'un modèle de service, qui a d'ailleurs été retenu par le Ministère dans sa politique.

## 3.2 Grille d'analyse

Le Rapport COPEX présente le "Système en cascade" (10) comme un plan d'organisation et un modèle de service en adaptation scolaire. Le ministère de l'Education a retenu ce modèle dans son énoncé de politique, nous le retenons nous aussi, mais au-delà du modèle de service nous utiliserons ce système à titre de grille d'analyse permettant de meusrer le niveau d'intégration.

Représenté graphiquement par une pyramide inversée ce modèle, qui sera étudié plus en détail au chapitre 4, comprend huit (8) niveaux de service allant du service le plus normal possible, (niveau 1 - classe régulière) au service le plus spécialisé (niveau 8 - enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier).

Nous utiliserons ce modèle comme une grille, lors de notre analyse des services dispensés à la commission scolaire régionale Lanaudière, et cette échelle nous permettra de quantifier le niveau d'intégration des services dispensés, dans chacune des écoles, aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

---

10. Rapport COPEX - Tome II, ministère de l'Education, Québec, 1976 p. 595.

## 3.3 Démarche d'intervention

Nous l'avons déjà mentionné, l'un des objectifs de ce projet d'intervention est de rendre les services en adaptation scolaire de la C.S.R.L., conformes à la politique du ministère de l'Education.

L'orientation de normalisation de cette politique a été largement diffusée dans le milieu de l'éducation. La compréhension du sens de cette orientation nous apparaît cependant beaucoup moins grande que sa diffusion.

Les différentes interprétations qui en sont faites, allant de l'intégration à tout prix jusqu'à la justification du statu quo, suscitent beaucoup de controverses et parfois même d'insatisfaction chez les enseignants et nous laissent croire que cette politique doit être explicitée avant de pouvoir en recommander une application locale.

Nous jugeons donc pertinent de présenter au chapitre 4, la politique du Ministère en adaptation scolaire. Nous en dégagerons les orientations générales,

les principaux éléments et nous ferons la présentation du modèle d'organisation retenu de COPEX, soit le système en cascade.

Au chapitre 5, nous ferons l'analyse de la situation à la C.S.R.L. Pour ce faire, nous utiliserons les statistiques de la commission scolaire qui nous informerons sur la clientèle, les ressources humaines et le type de services dispensés par chacune des écoles.

Grâce à la collaboration du directeur des Services aux étudiants, nous pourrons étayer ce bilan de la situation à travers les rencontres et les entrevues que nous aurons avec lui.

Ces informations écrites et ces entrevues permettront d'approfondir et d'objectiver la connaissance que nous avons de ce milieu, pour y avoir travaillé cinq ans à titre de membre de la direction de deux (2) écoles.

## 3.4 Critères d'évaluation

Une fois le bilan de la situation établi, nous

ferons l'évaluation de cette situation en fonction du niveau d'intégration atteint, tel que mesuré par le modèle en cascade, et surtout en fonction des orientations de la politique du ministère de l'Education, telles que nous les aurons dégagées au chapitre 4.

Nous porterons une attention particulière aux types de classes ainsi qu'aux politiques et pratiques administratives de la commission scolaire.

L'écart constaté entre la situation prévalant à la commission scolaire, et celui souhaité par le ministère, ainsi que l'analyse des ressources dont dispose la commission tant au plan humain, financier et matériel, nous permettront de proposer des actions à entreprendre.

Les premières cibles à atteindre étant à notre avis celles où l'écart entre les orientations du Ministère et les pratiques de la commission est le plus grand.

## 3.5 Limites de l'étude

La présente étude est faite en fonction de la structure actuelle de la commission scolaire, c'est-à-dire une régionale dispensant l'enseignement de niveau secondaire, sur un territoire où la concentration de la clientèle n'est pas identique dans les différents points de service. Depuis la parution du livre blanc du Ministre de l'Education, on entend parler beaucoup de réforme scolaire, mais nous ne pouvons présumer de ce que sera cette réforme.

Dans nos recommandations, nous ne pouvons ignorer le contexte budgétaire actuel. Dans ce contexte de restrictions, on ne peut se permettre de songer à l'addition de ressources humaines ou financières. Il faut plutôt songer à un réaménagement ou à une redistribution des ressources actuellement disponibles.

C'est dans cet esprit que nous formulerons nos recommandations.

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

# 4. LA POLITIQUE DU MINISTERE DE L'EDUCATION A L'ENDROIT DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

## 4. LA POLITIQUE DU MINISTERE DE L'EDUCATION A L'ENDROIT DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

### 4.1 Les orientations générales de la politique

L'énoncé de politique du Ministère en matière d'adaptation scolaire découle du Rapport COPEX (11) et le Ministère indique clairement qu'il s'en est inspiré.

Le rapport du comité contient 62 recommandations et la première de celles-ci est à l'effet: "que le ministère de l'Education adopte, en concertation avec les organismes concernés, et rende public une politique officielle d'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" (12).

Le Ministère a aussi tenu compte des recommandations émises par le Conseil supérieur de l'Education des avis reçus lors de la consultation

---

11. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) constitué en vertu de l'annexe X du décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les C.S. et les C.S.R., soumis au ministère du Québec, 2 septembre 1976.

12. COPEX op.cit., Tome II, p. 640.

sur le Livre Vert (13) de l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que des interventions du ministère des Affaires sociales et de certains articles de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées qui date de juin 1978.

> "Le but de la Politique est, tout en visant à la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, d'assurer l'accessibilité des élèves en difficulté à des services éducatifs appropriés et de qualité, dans le cadre le plus normal possible pour eux, et de préparer une insertion harmonieuse de ces élèves dans la société" (14).

Pour atteindre ce but et les objectifs sous-jacents qui y sont énoncés, la Politique reconnaît à tout enfant, y compris ceux éprouvant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage trois droits.

4.1.1 Le droit à l'éducation

Ce droit existe déjà dans la Loi du ministère de l'Education et il est repris à l'article 40 de la Charte des droits et libertés de la personne (1975).

---

13. L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre Vert minsitère de l'Education, Québec 1977.

14. Gouvernement du Québec (1978) ministère de l'Education, L'Ecole Québécoise, L'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Enoncé de politique et plan d'action, 39 pages. p. 15.

Dans le contexte de l'adaptation scolaire la réinscription de ce droit vient confirmer la responsabilité du secteur public face à tout enfant d'âge scolaire quelque soit son handicap. Cette nuance touche particulièrement certains handicapés plus sévères qui devaient compter auparavant sur le secteur privé ou le ministère des Affaires sociales pour obtenir des services.

4.1.2 Le droit à une éducation de qualité

On a cru bon ici d'insister sur la qualité de l'enseignement à dispenser, afin de dépasser le stade de l'accessibilité ou de l'intégration physique.

Il est alors fait référence à la définition de l'éducation auquel un enfant a droit: il s'agit d'une éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité (15).

Le Ministère dans l'élaboration de sa Politique et particulièrement au chapitre 5 concernant l'adaptation scolaire a vraiment voulu être très explicite et éviter toute ambiguité.

---

15. Gouvernement du Québec (1979) ministère de l'Education, L'Ecole Québécoise, énoncé de politique et plan d'action, 163 pages, p.63.

C'est ainsi que l'on retrouve à l'article 5.4. de la Politique l'énoncé suivant qui veut renforcer le droit à une éducation de qualité:

> "Ainsi le présent PLAN D'ACTION, préparé à la suite du LIVRE VERT pour améliorer la qualité de l'éducation primaire et secondaire, vaut pour les élèves en difficulté comme pour tous les enfants" (16).

### 4.1.3 Le droit de l'enfant de grandir dans le cadre social le plus normal possible

L'intégration scolaire, qui découle de ce droit, est ici présentée comme un moyen d'atteindre l'insertion sociale des enfants dans la société.

L'énoncé de ce droit vise directement l'école spéciale et la classe spéciale qui, sans être appelés à disparaître totalement, doivent se situer dans un ensemble de service.

Cette orientation fondamentale favorise l'application graduelle du principe de l'intégration de l'enfant dans son milieu naturel, dans l'école de son quartier.

Ce droit, et cette orientation dont la réalisation incombe à chacune des commissions scolaires, est

---

16. L'Ecole Québécoise, op. cit. p.63.

sans doute le point qui vient le plus en contradiction avec le système actuel où l'on s'est habitué à fonctionner avec un secteur spécial appelé orthopédagogie ou autre.

Les orientations générales de la Politique nous indiquent donc que:

> "Dans l'organisation des services éducatifs pour les enfants en difficulté, le Ministère entend donc favoriser:
>
> . l'accessibilité à un système public d'éducation;
>
> . qui dispense une éducation de qualité;
>
> . dans le cadre le plus normal possible pour chaque enfant." (17)

Les éléments de la Politique qui viennent à la suite, gravitent tous autour de ces orientations générales.

## 4.2 Les principaux éléments de la Politique

### 4.2.1 Accessibilité au système public d'éducation

La politique désigne la commission scolaire comme étant l'entité responsable d'offrir des services éducatifs à tout enfant de son territoire, y compris ceux qui pour d'autres motifs sont déjà pris en charge par un organisme du M.A.S.

---

17. L'Ecole Québécoise (1978) op. cit. p.17.

A cet égard des ententes existent déjà un peu partout dans la province pour la scolarisation par les commissions scolaires des jeunes hébergés temporairement ou à plus long terme dans des centres d'accueils.

On indique en plus que cette tendance devra aussi s'étendre aux jeunes d'âge scolaire qui sont dans un centre hospitalier, de même qu'aux jeunes qui sont retenus à la maison pour des raisons d'ordre médical.

Sous l'égide de ses directions régionales, le Ministère entend favoriser la concertation des différentes ressources régionales afin d'offrir dans différents points de la province des services spécialisés jusqu'ici disponibles uniquement dans les grands centres.

Cette action vise particulièrement les services aux enfants gravement handicapés.

Même si le Ministère entend favoriser cette action par le biais des directions régionales, il reconnaît aux commissions scolaires la responsabilité d'utiliser leurs ressources et celles des autres organismes publics. La commission scolaire doit donc exercer un leadership afin de favoriser la concertation des différentes entités gouvernementales dans le but d'assurer l'accessibilité des services éducatifs publics aux enfants plus lourdement handicapés.

### 4.2.2 Accessibilité à une éducation de qualité

Le thème de l'éducation de qualité pourrait être traité sous différentes approches selon que l'on s'adresse à des intervenants de formation diverse. Dans sa politique, le Ministère aborde cette thématique sous trois volets soit: la prévention, l'évaluation et les services d'éducation de rééducation et de réadaptation.

4.2.2.1 La prévention

La prévention n'est pas une action qui doit s'exercer envers certain type d'handicapés mais bien une attitude à adopter envers tous les enfants d'âge scolaire en vue justement de réduire le nombre d'élèves souffrant d'inadaptaion scolaire.

Deux axes sont principalement identifiés: la pédagogie individualisée et l'intervention précoce.

Il s'agit avant tout d'un changement de mentalité plutôt que d'une addition de ressources humaines ou matérielles.

En ce qui regarde surtout les troubles d'apprentissage, une action importante à poser consiste à développer chez les enseignants une attitude centrée davantage sur les besoins des enfants et sur le respect du rythme de chacun des élèves.

Il s'agit en fait d'individualiser l'enseignement de façon à ne pas marginaliser ceux qui s'écartent de la norme et surtout à axer l'action éducative sur le potentiel de l'enfant et non pas sur ses difficultés.

Dans le cas des handicapés physiques, sensoriels ou mentaux, la prévention prend la forme d'une intervention précoce. On parle alors de maternelle et de pré-maternelle destinées à combler un retard dans le développement de l'enfant.

A ces deux volets principaux en terme de prévention, la Politique mentionne que d'autres mesures doivent s'ajouter telles que:

- l'amélioration des programmes;
- le développement d'instruments de mesure;
- l'élaboration de meilleures formules d'encadrement des élèves;
- la présence de spécialistes en rééducation pour aider les enseignants généralistes;

. la participation régulière des parents;

. l'aide aux milieux défavorisés.

Ces dernières mesures demandent cependant plus qu'un simple changement des mentalités et bien que le Ministère parle de collaboration avec les universités et les commissions scolaires, le niveau de responsabilités n'est pas clairement défini, et aucun échéancier n'est annoncé.

L'actualisation de ces mesures dépend donc de la volonté du Ministère à favoriser de telles actions et aussi de la réceptivité des milieux à susciter les changements sous-entendus par ces mesures.

4.2.2.2 L'évaluation

La prévention, le dépistage et l'intervention précoce lorsqu'appliqués de façon systématique ne peuvent résoudre toutes les difficultés.

Lorsqu'en dépit des mesures énoncées précédemment un enfant présente des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, il convient de déterminer et d'évaluer la nature de la difficulté et d'identifier les services requis par la suite.

Au niveau de l'évaluation, la Politique annonce un certain nombre d'actions qui seront mis de l'avant soient:

- la révision des définitions administratives qui conditionnent l'accès à des services d'aide;
- la révision de la structure d'évaluation exigée par le Ministère pour l'identification des élèves en difficulté de façon à aller plus loin que le dépistage;
- le développement d'instruments de mesure permettant d'établir un bilan global des habilités et faiblesses et de déboucher sur un plan d'intervention. Dans cet optique le Ministère a lancé en novembre 1982 un instrument d'évaluation appelé bilan fonctionnel, destiné principalement à répondre à cet objectif précédemment énoncé.
- la révision de programmes de formation des professionnels de la consultation et des enseignants;
- l'obligation aux commissions scolaires de faire participer les parents et de les consulter concernant l'orientation de leur enfant.

4.2.2.3 Les services d'éducation, de rééducation et de réadaptation

Il incombe à chacune des commissions scolaires d'affecter le personnel nécessaire pour oeuvrer auprès des clientèles en difficulté. Actuellement les commissions scolaires peuvent compter sur du personnel qualifié. D'autres types d'intervenants peuvent aussi être affectée à cette clientèle, tels: des éducateurs, des professionnels non- enseignants, des moniteurs. On retrouve cependant massivement des enseignants, et pour déboucher sur une approche de services multidisciplinaires, il faudra développer de nouveaux modèles.

Le Ministère a travaillé à des projets de recherche avec les commissions scolaires depuis bientôt trois ans. L'évaluation des modèles n'est pas complétée.

Une grande part de l'initiative dans ce sens est laissé à la commission scolaire et même à l'école avec la parution du Livre Blanc (18) du ministre Laurin en mai 1982.

---

18. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, L'Ecole Québécoise; une école communautaire et responsable, 1982, 99 p.

Le Ministère annonce aussi d'autres actions visant à améliorer l'encadrement des mesures éducatives. On parle ici d'adaptation de programmes et de guides, de réalisation et de diffusion de matériel didactique et de l'établissement d'un centre de documentation.

Notons qu'avec les restrictions budgétaires actuelles, seul un programme destiné aux élèves atteints de déficience mentale moyenne a été lancé en novembre 1982.

Sans l'avoir mentionné de façon officielle le Ministère semble s'orienter dans la foulée des nouveaux programmes, à laisser aux commissions scolaires le soin d'adapter les programmes aux élèves en difficulté.

Enfin notons que depuis juin 1978, un amendement fait à la Loi de l'Instruction publique oblige maintenant les commissions scolaires à dispenser des cours appropriés aux jeunes handicapés jusqu'à l'âge de 21 ans s'ils en ont besoin.

### 4.2.3 Accessibilité dans le cadre le plus normal possible

#### 4.2.3.1 Le cadre le plus normal

Le fait pour un enfant de grandir dans le cadre le plus normal possible est énoncé sous forme d'un droit.

Ce droit, c'est d'abord pour le jeune de grandir et de se développer dans le milieu familial. Au niveau scolaire le cadre le plus normal possible est défini comme étant "l'école que fréquentent ses frères, ses soeurs et ses camarades d'enfance" (19).

Cette orientation fondamentale de la politique fait de l'intégration non pas un objectif ultime à atteindre mais bien un outil d'intégration sociale. L'entrée à l'école est en effet le début de la vie sociale de l'enfant, l'un des premiers pas qu'il fait en dehors du milieu familial.

---

19. L'Ecole Québécoise...1978 op. cit. p.22.

4.2.3.2 Les degrés d'intégration

La politique ne prône pas l'abolition à tout prix des classes et mesures spéciales d'éducation. Elle favorise autant que cela est possible l'éducation à l'intérieur du système régulier.

Il existe cependant différents niveaux d'intégrations qui font que l'enfant est éduqué dans le cadre le plus normal possible, donc l'école de ses frères, soeurs et camarades.

Le premier degré est l'intégration physique. Cela signifie que l'enfant fréquente les mêmes lieux physiques que les autres enfants et qu'il peut avoir des contacts avec eux. Cela peut-être ce que nous connaissons actuellement, c'est-à-dire la classe spéciale dans l'école régulière ou dans le cas d'un handicapé physique, des aménagements physiques qui permettent à ce jeune de fréquenter la classe régulière.

Le premier niveau d'intégration doit cependant être un tremplin vers une intégration plus poussée. Même si des jeunes, en raison des difficultés qu'ils éprouvent, fréquentent une classe spéciale pour y faire leur apprentissage, ils doivent pouvoir partager la vie sociale de l'école au même titre que les autres étudiants.

Cela implique qu'au niveau des activités parascolaires, sportives et sociales, l'enfant en difficulté n'est pas pénalisé. L'enfant, qui en raison de difficultés ou de retards, bénéficie d'un enseignement spécial, donc à part des autres, doit cependant ne pas être exclu de la vie sociale de l'école et se retrouver avec ses pairs pour partager leurs activités. Ce niveau est déjà plus difficile à atteindre et implique de la part de l'ensemble des intervenants de l'école une attitude d'accueil et de non-discrimination.

Le troisième degré d'intégration va au-delà de la présence physique dans l'école et de la participation à la vie sociale, et touche l'acte d'apprentissage du jeune, c'est l'intégration éducative.

Ce niveau est atteint lorsque l'enfant fréquente lui aussi la classe régulière pour y recevoir la majorité de son enseignement. Cela n'implique pas la disparition de mesures spéciales, mais implique le maintien en classe régulière plutôt que le retrait de l'enfant en classe spéciale.

Ce niveau d'intégration est dans bien des cas très loin du niveau actuel que nous connaissons dans nos écoles. En effet, les services développés depuis une vingtaine d'années en terme de classes spéciales et parfois de réseau spécial, atteignent en général l'intégration physique et parfois sociale mais n'atteignent pas le niveau des apprentissages proprement dit.

Le mode actuel d'intégration physique et parfois social, tend plus vers la ségrégation que l'intégration éducative.

La politique n'entend cependant pas faire table rase de ce qui existe actuellement. Car il n'existe pas que deux paliers de services soit l'intégration éducative souhaité, et la ségrégation de la classe spéciale.

Entre ces deux pôles il est possible d'organiser et d'offrir aux jeunes qui éprouvent des difficultés, différentes mesures d'enseignement. Ces mesures présentées dans COPEX comme un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement, c'est le "Système en cascade" (20).

C'est ce système que nous décrirons dans la dernière partie de ce chapitre. Ce modèle nous servira par ailleurs à mesurer le niveau d'intégration atteint, lorsque nous analyserons au chapitre 4, les services actuellement dispensés à la C.S.R.L. aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

---

20. Rapport COPEX - Tome II ministère de l'Education, Québec, 1976, p. 595.

## 4.3 Le système en cascade

### 4.3.1 Le modèle

La politique du Ministère, au niveau du type de services d'enseignement à dispenser aux élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, n'est pas une politique d'intégration à tout prix.

Ce qui est proposé dans la politique, c'est avant tout une approche de normalisation et d'accessibilité pour tout étudiant quel que soit son handicap, à des services de qualité.

Afin d'étayer sa philisophie le Ministère a retenu un modèle intégré d'organisation des services: le système en cascade proposé par COPEX. Ce modèle, ou plan d'organisation comporte huit (8) niveaux de service et se présente graphiquement comme une pyramide tronquée et inversée.

Ce modèle ne vise pas à faire disparaître les mesures spéciales d'éducation destinées aux élèves en difficulté.

Il propose plutôt d'offrir à ces élèves une gamme de services en partant de la classe régulière, considérée comme l'approche la plus normalisante, pour aller jusqu'aux services spéciaux à domicile ou dans un établissement du réseau des affaires sociales.

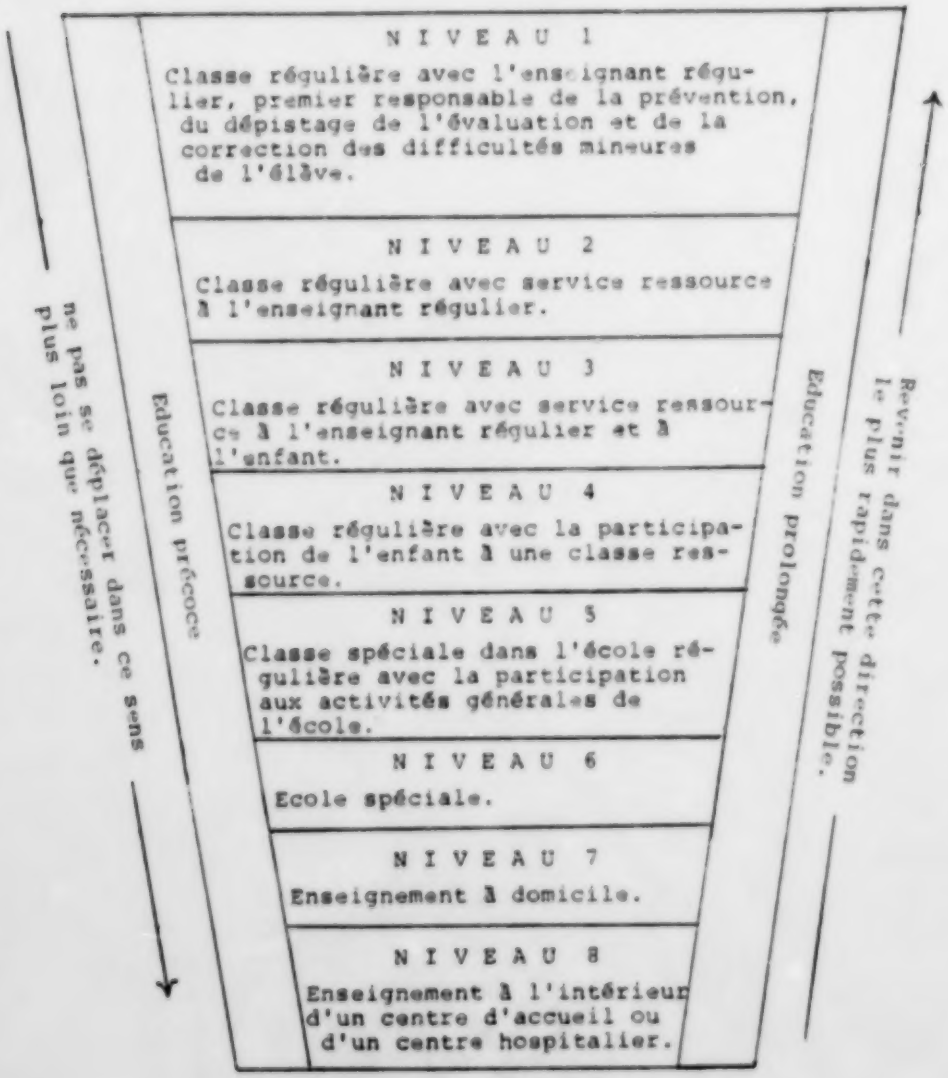
Au niveau de l'enseignement secondaire, particulièrement, les services spéciaux pour les élèves en difficulté ont été dispensés jusqu'à maintenant par le biais de la classe ou de l'école spéciale.

Le modèle proposé nous incite à repenser notre approche et à songer qu'entre l'intégration complète et la ségrégation complète, "il existe différentes façons intermédiaires de répondre aux besoins particuliers d'éducation des enfants en difficulté et que la classe spéciale est une formule parmi d'autres" (21).

---

21. M.E.Q. Programme de mise à jour ... op. cit.p.39.

A Le système en cascade




22. Rapport COPEX - Tome II, ministère de l'Education, Québec, 1976, p. 595 - adapté de B.R. Gearheart, Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children, Springfield Ill., Thomas, 1974, p.24.

### 4.3.2 Les objectifs des différents niveaux du système en cascade

En offrant une gamme de services éducatifs, on reconnaît que les difficultés qu'éprouvent les étudiants peuvent être différentes selon le moment où elles sont identifiées, mais différentes aussi par leur nature propre. Cette différenciation ne peut être identifiée que par un diagnostic précoce et approfondi.

On retrouve dans le modèle en cascade, une réponse à la dimension de prévention et d'évaluation déjà mise de l'avant dans l'énoncé de la politique.

Au premier niveau de la cascade, la classe régulière, l'attention se porte sur la prévention et le dépistage de toute difficulté que pourrait éprouver un enfant. A ce stade c'est l'enseignant, par une approche la plus individualisée possible, qui doit avoir pour objectif de corriger les difficultés mineures de ses élèves.

Le deuxième niveau implique aussi que l'élève fréquente la classe régulière. Cependant on ajoute ici la notion de récupération et pour faciliter cette démarche une aide particulière est apporter à l'enseignant de cette classe.

Au troisième niveau l'objectif s'exprime aussi en terme de récupération. Cependant lorsque les difficultés rencontrées n'ont pas été applanies par un simple support à l'enseignant, ce support est aussi accordé à l'élève, mais cette action se déroule dans la classe régulière fréquentée par l'enfant.

Lorsque les ressources offertes aux trois niveaux précédents n'ont pu apporter une réponse satisfaisante aux besoins de l'enfant, on ajoute au niveau quatre, la classe ressource. On ne parle plus simplement de récupération, mais plutôt de correction des troubles d'adaptation ou d'apprentissage.

L'étudiant fait encore partie de la classe régulière, mais pour une ou plusieurs disciplines identifiées par l'enseignant, il fréquente la classe ressource où une aide soutenu et individualisée lui est apportée en vue de faire les corrections dont il a besoin.

Certains élèves ont cependant besoin d'une aide accrue en raison des difficultés qu'ils éprouvent. Le niveau cinq propose alors une approche très connue: la classe spéciale dans l'école régulière. Cette mesure doit s'appliquer seulement dans la situation où l'analyse du cas de l'élève nous révèle que les difficutés qu'éprouve l'élève, l'empêchent de suivre la classe régulière, même avec le support apporté aux niveaux précédents.

L'objectif ne s'exprime plus en termes de récupération ou de correction, mais se présente comme une intensification des mesures spéciales afin d'assurer le développement général de l'enfant.

Les services offerts au niveau six, l'école spéciale, sont réservés aux élèves gravement atteints par des handicaps physiques, sensoriels ou mentaux ou dont le comportement est incompatible avec le milieu de vie et le fonctionnement d'une école régulière. L'objectif poursuivi à ce niveau, s'exprime alors dans le sens de la satisfaction des besoins qui n'ont pu trouver de réponse à travers les différentes mesures offertes par l'école régulière.

L'enseignement à domicile décrit au niveau sept, propose une réponse aux besoins de certains élèves qui, pas nécessairement à cause d'un handicap mais par une absence prolongée du milieu scolaire, risquent d'accuser un retard significatif dans leur scolarisation. L'objectif poursuivi est donc de prévenir tout retard éventuel et d'éviter toute rupture dans le processus d'apprentissage.

Ce service en est donc un d'appoint et sa durée est normalement prévisible.

Le niveau huit est destiné à des enfants vivant en dehors du milieu familial, c'est-à-dire l'enfant qui est en centre hospitalier ou en centre d'accueil.

Les motifs pouvant amener un enfant à se trouver dans un tel établissement sont nombreux et variés, et n'impliquent pas nécessairement une difficulté d'apprentissage ou un handicap.

La situation vécue par l'enfant comporte alors un aspect marginalisant. L'objectif visé est dans ces cas de rendre accessible les ressources scolaires à un enfant qui se trouve, pour une période plus ou moins longue, incapable d'être desservi par le réseau d'éducation tel que nous le connaissons habituellement.

Les objectifs sont donc différents d'un niveau à l'autre, et ils s'adressent à des élèves qui sont dans des situations différentes ou qui éprouvent des difficultés différentes.

Cependant chacun des niveaux contribue à articuler l'un des objectifs du modèle, qui est de procurer à tous les enfants, des services éducatifs selon leurs besoins et leurs situations.

4.3.3 L'application du système en cascade

Le système en cascade n'est pas une réponse miracle applicable sans discernement et sans préparation dans le milieu scolaire.

Ce modèle, si l'on désire l'appliquer ou s'en inspirer pour structurer des services, implique que l'on abonde dans le sens des principes qu'il sous-entend.

Le premier principe est que tout enfant a la possibilité dans la structure scolaire, de recevoir les services dont il a besoin et ce dans le milieu le plus naturel possible. Cependant le milieu le plus naturel possible ce n'est pas nécessairement la classe régulière, mais bien le milieu d'intervention qui correspond le mieux à la condition générale de l'enfant. Ce n'est donc pas nécessairement non plus, la classe spéciale.

Le deuxième principe est que les services offerts doivent correspondre aux besoins de l'enfant et que ces besoins ne sont pas statiques, puisque le développement de l'enfant est un processus continu.

Tout comme l'indique le tableau A, on devra donc appliquer les mesures plus marginalisantes (niveaux 5 et plus) avec beaucoup d'attention en prenant soin de ne pas ségrégationner plus que nécessaire pour répondre aux besoins de l'élève. On suivra aussi attentivement le développement de l'enfant afin d'adapter les mesures aux besoins évolutifs de l'enfant et tendre à revenir vers le haut de la pyramide dès que la situation le permettra.

Ayant une gamme de services à offrir et non plus un système régulier et un service spécial, il convient d'apporter une attention toute spéciale au dépistage précoce des difficultés, de même qu'à l'évaluation de ces difficultés.

Plus le diagnostic sera précoce, plus les correctifs apportés pourront être efficaces et plus les mesures proposées pourront répondre adéquatement aux besoins de l'enfant.

L'application du système en cascade ou d'une structure de services qui s'en inspire, implique donc des pré-requis. D'autre part dans toute application, il faudra considérer chacun des cas dans son individualité et tenir compte des différents éléments humains qui inter-agissent sur la situation soit: l'enfant lui-même, l'enseignant et le groupe-classe de l'élève.

C'est à la lumière de toutes ces données, qu'un choix judicieux de services pourra être déterminé à l'intérieur de la gamme de services mise de l'avant par une commission scolaire.

# 5. ANALYSE DE LA SITUATION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

## 5. ANALYSE DE LA SITUATION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

Nous avons choisi de faire notre analyse à partir des données concernant la clientèle scolaire, les ressources humaines affectées à cette clientèle, et les politiques et pratiques administratives de la commission en regard de l'adaptation scolaire.

La compilation de ces données sur la clientèle, constituera en quelque sorte un bilan de la situation, puisque nous examinerons ces données principalement en regard du degré d'intégration des services dispensés en adaptation scolaire. Pour ce faire nous prendrons comme barème le modèle en cascade que nous avons décrit au chapitre précédent.

L'analyse des ressources humaines nous éclairera sur la qualité des services dispensés et sur les actions éventuelles à poser.

Enfin les politiques et pratiques administratives de la commission scolaire, seront scrutées en regard de leur conformité avec les orientations de la Politique du Ministère, telles que dégagées au chapitre 4.

## 5.1 La clientèle de l'adaptation scolaire

### 5.1.1 L'adaptation scolaire en regard de la clientèle totale

Dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec, le dénombrement de la clientèle scolaire se fait en fonction des élèves inscrits et présents le 30 septembre. Les mouvements subséquents d'élèves, arrivées et départs, ne sont pas considérés pour l'affectation des ressources humaines et financières.

Notre étude étant faite à partir de la situation prévalant durant l'année scolaire 1981-1982, les données que nous présentons sont donc conformes à la clientèle scolaire répertoriée au 30 septembre 1981.

La Commission scolaire régionale Lanaudière a publié un document sur sa clientèle scolaire, intitulé: Statistiques sur le fichier - étudiant (23). C'est à partir de ce rapport que nous faisons ressortir le portrait

---

23. Commission scolaire régionale Lanaudière, Statistiques sur le fichier - étudiant. Les services de l'enseignement, 9 novembre 1981, 16 p.

de la clientèle de l'adaptation scolaire.

Cette clientèle est désignée dans ce rapport sous la mention "enfance inadaptée", mais les différentes catégories d'élèves en termes de difficultés, n'y sont pas répertoriées.

Les informations concernant les caractéristiques de la clientèle de chacune des écoles nous ont été fournies par le directeur des Services aux étudiants et le coordonnateur en adaptation scolaire. Les statistiques des Services de l'enseignement et celles du coordonnateur sont concordantes à 99,25 %, c'est-à-dire une différence de quatre étudiants par rapport à la population totale de l'adaptation scolaire.

Les statistiques du coordonnateur étant plus explicites quant aux difficultés éprouvées par les différentes catégories d'étudiants, dans les cas de non-concordance, nous avons

retenu les statistiques du coordonnateur de l'adaptation scolaire qui nous éclairent davantage sur cette clientèle.

Pour l'année scolaire 1981-1982, les élèves fréquentant le secteur de l'enfance inadaptée représentent 6 % de la population scolaire totale. Rappelons que ces étudiants sont majoritairement des élèves de niveau secondaire (13 ans et plus), à l'exception de certains élèves (25) de l'école Lanaudière, puisque cette école accueille des élèves âgés de cinq (5) à vingt et un (21) ans atteints de déficience mentale.

2. Clientèle scolaire de l'enfance inadaptée en regard de la clientèle scolaire totale de la C.S.R.L.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Nombre total d'élèves | : | 8,591 | 100 % |
| Nombre total du régulier | : | 8,061 | 94 % |
| Nombre total de l'enfance inadaptée | : | 530 | 6 % |

On désigne ici par secteur régulier toutes les autres clientèles de la commission scolaire. Cette façon traditionnelle

de partager la clientèle scolaire entre la clientèle régulière et la clientèle dite inadaptée miniminise à notre avis, l'importance de cette clientèle spéciale.

Le secteur régulier, lorsqu'on le scrute en fonction des différentes subdivisions administratives et organisationnelles, nous révèle que le cheminement des étudiants qui composent ce secteur, passe par différentes avenues correspondant aux diverses orientations prises par les élèves.

En comparant la clientèle de l'enfance inadaptée avec chacune des autres clientèles de la commission scolaire, nous obtenons une image relative de la clientèle de l'adaptation scolaire en regard des autres élèves desservis par la commission scolaire.

3. Répartition des élèves de la C.S.R.L. selon les orientations scolaires

| Orientations | Fréquence absolue | Fréquence relative (%) |
|---|---|---|
| Professionnel court | 228 | 2,7 |
| Professionnel long (t. industrielles) | 1,006 | 12,8 |
| Professionnel long (t. commerciales) | 224 | 2,6 |
| Exploration court | 64 | 0,7 |
| Général | 6,439 | 74,9 |
| Enfance inadaptée | 530 (*) | 6,2 |
| Total | 8,591 | 100,0 |

* 534 selon les statistiques du coordonnateur.

La comparaison faite au tableau 2 entre la clientèle de l'enfance inadaptée et l'ensemble du secteur régulier, laissait apparaître cette clientèle comme étant extrêmement minoritaire.

Le portrait tracé au tableau 3 présente une configuration différente où

l'enfance inadaptée ne se positionne plus au bas de l'échelle. On peut ainsi constater que la clientèle scolaire ne se partage pas uniquement en deux mondes: le régulier et l'inadapté, mais plutôt en une gamme de services correspondant aux aptitudes et aux orientations des élèves. Nous privilégions cette deuxième approche car elle nous apparaît moins marginalisante.

Le fichier-étudiant de la commission scolaire regroupe tous les élèves de l'adaptation scolaire sous la désignation unique d'enfance inadaptée.

C'est donc à partir de cette nomenclature que nous avons tracé le premier portrait de la clientèle de l'adaptation scolaire. Vue sous cette approche globale, cette clientèle peut nous apparaître passablement homogène. Les étudiants, qui en font parti, ont cependant des difficultés ou des handicaps différents et par conséquent des besoins spécifiques.

En utilisant les statistiques fournies par le coordonnateur en adaptation scolaire, nous allons maintenant regarder cette clientèle scolaire en fonction de ces différences. Cette deuxième façon d'analyser la clientèle nous apportera des précisions sur la nature des difficultés de cette clientèle. Ces précisions s'avèreront particulièrement pertinentes pour envisager la normalisation des services.

### 5.1.2 La clientèle de l'adaptation scolaire selon les types de difficultés

Nous avons précédemment identifié au chapitre deux, les différentes catégories d'élèves qui sont regroupées sous l'appellation globale d'enfance inadaptée.

Cette terminologie prend parfois une couleur locale. Ainsi on désigne par classe PROMESSE, un groupe-classe composé d'élèves présentant des troubles de comportement et d'apprentissage, et

dont la scolarisation se fait dans un groupe encadré par un enseignant et un éducateur.

Au plan strictement administratif, pour le calcul du ratio maître-élèves, ces élèves sont identifiés comme étant des mésadaptés socio-affectifs.

La terminologie utilisée, même avec ses vocables locaux, n'en demeure pas moins une terminologie provinciale reconnue dans la convention collective des enseignants à l'annexe VII.

La Commission scolaire régionale Lanaudière identifie les élèves de l'adaptation scolaire selon quatre grandes catégories: les troubles d'apprentissage, les élèves souffrant de mésadaptation sociale ou affective, les élèves présentant une déficience mentale légère et les élèves dont le fonctionnement intellectuel se situe au niveau de la déficience mentale moyenne.

Mentionnons que les élèves qui fréquentent les centre d'accueils Pavillons Jeunesse et Providence Saint-Joseph sont idendifiés administrativement comme étant des mésadaptés socio-affectifs puisqu'ils sont des bénéficiaires d'un établissement des Affaires sociales en raison de difficultés d'ordre affectives ou comportementales.

Le tableau qui suit présente la population de l'adaptation scolaire en fonction des catégories précédemment énoncées.

4. Répartition des élèves de l'adaptation scolaire selon le type de difficulté

| Difficultés | Fréquence absolue | Fréquence relative (%) |
|---|---|---|
| Troubles graves d'apprentissage (T.G.A.) | 270 | 50,6 |
| Mésadaptation socio-affective (M.S.A.) | 66 | 12,4 |
| Déficience mentale légère (D.M.L.) | 102 | 18,0 |
| Déficience mentale moyenne (D.M.M.) | 96 | 19,0 |
| Total | 534 | 100,0 |

En regardant ce tableau la première constatation qui peut être faite, c'est que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, constituent la moitié de la population totale de l'adaptation scolaire. Ces élèves sont d'intelligence normale mais en raison de leurs difficultés, ils présentent un retard académique d'environ trois années scolaires, par rapport au niveau scolaire correspondant normalement à leur âge.

Cet écart n'est cependant pas absolu et le retard présenté peu se situer dans une matière particulière, mais en général il se situe au niveau de la langue écrite et des mathématiques, entraînant ainsi des difficultés dans l'apprentissage des autres matières du programme scolaire.

En principe ces élèves n'éprouvent pas de problèmes majeurs de comportement, cependant ayant souvent développé une image négative d'eux-mêmes en raison de leurs

échecs scolaires, ils sont parfois des élèves plus difficiles et moins motivés face aux tâches proposées en classe.

Ce qui différencie ces élèves de ceux du secteur régulier, c'est donc essentiellement leurs résultats scolaires négatifs et le retard qu'ils ont accumulés. Ces élèves sont donc particulièrement touchés par l'orientation prônée par le ministère de l'Education, puisque dans certains cas leur retard n'est pas insurmontable.

En ce qui concerne les élèves identifiés mésadaptés socio-affectifs, plusieurs d'entre eux sont bénéficiaires d'un centre d'accueil.

Ils se retrouvent dans cette situation non pas essentiellement à cause de problèmes scolaires, mais avant tout à cause d'une problématique sociale et/ou familiale ayant nécessité leur prise en

charge par un établissement du réseau des Affaires sociales.

En général cependant les problèmes vécus par ces jeunes ont sérieusement compromis leur cheminement scolaire et ils ont besoin d'un environnement scolaire particulier où l'individualisation de la pédagogie alliée à des attitudes d'accueil et de tolérance favorise la récupération au niveau scolaire.

Nous constatons troisièmement que 37 % des élèves de l'adaptation scolaire sont atteints de déficience mentale.

Lorsqu'un tel diagnostic est établi, c'est suite à des évaluations appropriées faites par des professionnels des Services aux étudiants. Dans de tels cas les mesures pédagogiques, mêmes les plus novatrices, ne peuvent combler cet écart de fonctionnement intellectuel.

Des mesures pédagogiques appropriées et individualisées peuvent cependant permettre un développement global maximum, ce qui doit par ailleurs être l'objectif poursuivi pour tous les élèves, indépendamment de leur handicap.

Pour ceux d'entre eux qui souffrent d'une déficience mentale moyenne, le Ministère reconnaît qu'ils peuvent difficilement évoluer dans l'environnement de l'école régulière, particulièrement au secondaire, et qu'en plus de mesures pédagogiques spéciales leur situation nécessite un environnement particulier, soit l'école spéciale.

Dans le cas des élèves dont le diagnostic révèle un fonctionnement intellectuel au niveau de la déficience mentale légère, la situation est plus complexe et chaque cas requiert une attention individuelle.

Ces élèves sont en mesure d'évoluer dans l'école régulière, en général en classe spéciale. Cependant sous cette rubrique de déficience mentale légère, on retrouve plusieurs niveaux de fonctionnement intellectuel. Pour certains cas identifiés dans le vocabulaire du milieu comme étant des " cas limites de niveau supérieur", la marge qui les sépare de la lenteur intellectuelle, est parfois difficile à établir.

Certains des élèves de cette catégorie de déficience mentale pourrait donc bénéficier de la classe ressource pour certaines activités scolaires et partager la classe régulière pour des activités telles que les arts ou l'éducation physique.

Ils bénéficiraient ainsi d'un environnement plus stimulant en raisons des pairs ainsi cotoyés.

L'adaptation scolaire, à la lumière de ce tableau n'apparaît donc pas comme un secteur monolithique, mais comme un agrégat d'élèves rangés pour des motifs organisationnels sous une seule bannière.

Cette perception du secteur de l'adaptation scolaire implique donc que lorsqu'on songe à la normalisation des services il ne peut être question d'envisager un modèle ne comportant pas plusieurs facettes ou plusieurs approches en terme de services pédagogiques à dispenser à chacun des élèves selon son potentiel et le niveau d'actualisation de ses capacités.

Jusqu'à présent dans ce chapitre nous avons examiné la population de l'adaptation scolaire, d'abord en regard de l'ensemble de la clientèle scolaire, puis en fonction des différentes catégories de difficultés éprouvées par les élèves de l'adaptation scolaire.

Dans un troisième temps, nous allons mettre le focus sur le type de service dispensé à cette clientèle.

Pour ce, nous allons examiner tout d'abord la répartition de la clientèle de l'adaptation scolaire dans les différentes écoles de la commission scolaire, puis la situation de chacune des écoles dispensant des services en adaptation scolaire, en identifiant le type de service et le niveau de ces services selon le système en cascade.

### 5.1.3 La clientèle scolaire selon les écoles

#### 5.1.3.1 Répartition globale

Toutes les écoles de la commission scolaire ne dispensent pas des services pédagogiques identiques au niveau du secteur de l'enseignement régulier. Il en est de même au niveau des services en adaptation scolaire.

Parmi les douze écoles de la commission, sept d'entre elles, accueillent des

élèves de l'adaptation scolaire. L'une de ces sept écoles, l'école Lanaudière ne reçoit que des élèves de ce secteur. Son statut d'école spéciale lui vient du fait qu'elle accueille des élèves déficients moyens âgés de cinq (5) à vingt et un (21) ans.

Nous présentons dans le tableau qui suit, la répartition des élèves de l'adaptation scolaire dans les écoles. Pour des raisons d'organisation administratives, les deux centres d'accueil sont rattachés à deux écoles différentes, bien que les bénéficiaires soient majoritairement scolarisés dans leur institution.

5. Répartition de la clientèle de l'adaptation scolaire, par écoles et par difficultés

| Ecoles | Difficultés | | | |
|---|---|---|---|---|
| | T.G.A. | M.S.A. | D.M.L. | D.M.M. |
| Pol. Barthélemy-Joliette | 90 | 19 | -- | -- |
| Ecole Lanaudière | -- | -- | -- | 96 |
| Pol. Pierre-de-Lestage | 17 | -- | -- | -- |
| Pol. Thérèse-Martin | -- | -- | -- | -- |
| Pol. Bermon | -- | -- | -- | -- |
| Pol. Des Montagnes | -- | -- | -- | -- |
| Pol. Des Chutes | 38 | -- | -- | -- |
| Ecole Félix-Gadoury | 28 | -- | 102 | -- |
| Pol. De L'Erablière | 37 | -- | -- | -- |
| Pol. De L'Achigan | 60 | -- | -- | -- |
| Ecole Grand-Pré | -- | -- | -- | -- |
| Ecole St-Louis | -- | -- | -- | -- |
| Centres d'accueil | | | | |
| Providence St-Joseph (Barthélémy-Joliette) | -- | 10 | -- | -- |
| Pavillons Jeunesse (Ecole Lanaudière) | -- | 37 | -- | -- |
| Total | 270 | 66 | 102 | 96 |

La lecture de ce tableau nous permet de constater que cinq (5) des douze (12) écoles de la commission ne dispensent pas de services à la clientèle de l'adaptation scolaire.

Il nous est loisible de constater que les élèves souffrant de troubles graves d'apprentissage, sont desservis dans six (6) des écoles de la commission et qu'une grande proportion d'entre eux se retrouvent à la polyvalente Barthélemy-Joliette.

Pour ce qui est des élèves atteints de déficience mentale légère, il fréquentent tous l'école Félix-Gadoury, alors que l'école Lanaudière accueille ceux identifiés déficients moyens.

Enfin il ressort que la majorité des élèves identifiés comme mésadaptés socio-affectifs, sont des bénéficiaires des centres d'accueil du réseau des Affaires sociales.

### 5.1.3.2 Situation de chacune des écoles dispensant des services aux élèves de l'adaptation scolaire

La dernière facette de la clientèle nous sera donné par l'examen de la situation et des particularités de chacune des écoles qui offre des services à l'une ou l'autre des catégories d'élèves de l'adaptation scolaire.

#### 5.1.3.2.1 Polyvalente Barthélemy-Joliette (Joliette)

Cette école polyvalente accueille des élèves du secteur général et professionnel. Au niveau de l'adaptation scolaire, on y trouve des étudiants de niveau T.G.A. allant du secondaire II au secondaire V. C'est d'ailleurs la seule école où est concentrée toute la clientèle de troubles d'apprentissage au niveau 4e et 5e secondaire. L'école accueille aussi les deux classes PROMESSE desservant les élèves mésadaptés socio-affectifs provenant de toute la commission scolaire.

Portrait-synthèse:

- Clientèle totale: 1,142 élèves.
- Pourcentage A.S.: 9,5 %.
- Classes spéciales dans l'école régulière.
- Niveau 5 du système en cascade.

5.1.3.2.2 Ecole Lanaudière

Ecole accueillant majoritairement des élèves d'âge secondaire et dont la clientèle est composée uniquement d'élèves de l'adaptation scolaire et fonctionnant au niveau de la débilité mentale moyenne. Par ententes cette école reçoit des élèves des quatre commissions scolaires locales du territoire, ainsi que des élèves de la Commission scolaire Le Gardeur. Cette école a donc une vocation régionale.

Portrait- synthèse:

- Clientèle totale: 96 élèves.
- Pourcentage A.S.: 100 %.
- Ecole spéciale.
- Niveau 6 du système en cascade.

5.1.3.2.3 Polyvalente Pierre-de-Lestage (Berthier)

Composée majoritairement d'élèves du secteur général, la clientèle de cette école va du secondaire I à V inclusivement. On y retrouve un groupe d'adaptation scolaire recevant à la fois des élèves de niveau secondaire I (170) et II (270) au niveau des troubles d'apprentissage.

Portrait-synthèse:

- Clientèle totale: 937 élèves.
- Pourcentage A.S.: 1,8 %.
- Classe spéciale dans l'école régulière.
- Niveau 5 du système en cascade.

5.1.3.2.4 Polyvalente Des Chutes (Rawdon)

La population scolaire de cette école se compose principalement d'élèves du secteur général du secondaire II à V. Au niveau de l'adaptation scolaire on y retrouve trois (3) groupes de T.G.A. de niveau secondaire I (170), II (270) et III (370).

Portrait-synthèse:

- Clientèle totale: 602 élèves.
- Pourcentage A.S.: 6,3 %.
- Classes spéciales dans l'école régulière.
- Niveau 5 du système en cascade.

5.1.3.2.5 Ecole Félix-Gadoury (Joliette)

Au niveau du secteur général cette école accueille uniquement des élèves de niveau secondaire I. On y retrouve aussi des élèves souffrant de troubles d'apprentissage (170), ainsi qu'une forte clientèle de déficients mentaux légers, puisque cette école est la seule à desservir cette clientèle.

Portrait-synthèse:

- Clientèle totale: 428 élèves.
- Pourcentage A.S.: 30 %.
- Classes spéciales dans l'école régulière.
- Niveau 5 du système en cascade.

5.1.3.2.6 Polyvalente L'Erablière (St-Félix-de-Valois)

La clientèle scolaire de cette polyvalente est aussi majoritairement orientée au secteur général et se partage dans les cinq (5) niveaux du secondaire. On retrouve quelques élèves au niveau du secteur professionnel. Deux groupes accueillent des élèves de l'adaptation scolaire (T.G.A.) au niveau du secondaire I (170) et du secondaire II - III (270-370).

Portrait-synthèse:

- Clientèle totale: 919 élèves.
- Pourcentage A.S.: 4 %.
- Classes spéciales dans l'école régulière.
- Niveau 5 du système en cascade.

5.1.3.2.7 Polyvalente L'Achigan (St-Roch-de-l'Achigan)

Située à l'extrémité ouest du territoire cette école accueille des élèves du secteur professionnel, mais la majeure partie de sa clientèle est inscrite au secteur général dans les secondaires I à V. Quatre classes

accueillent des élèves en difficulté d'apprentissage en secondaire I (170), II (270) et III (370).

**Portrait-synthèse:**

- Clientèle totale: 1,284 élèves.
- Pourcentage A.S.: 4,7 %.
- Classes spéciales dans l'école régulière.
- Niveau 5 du système en cascade.

Les différentes facettes de la clientèle, que nous avons fait ressortir nous éclairent sur le type de service dispensé à cette clientèle, sur les regroupements qui sont faits pour desservir cette clientèle, et sur l'importance relative de cette clientèle.

Nous utiliserons ces données à la fin du présent chapitre, lorsque nous ferons le diagnostic en relation avec la problématique énoncé précédemment au chapitre deux.

## 5.2 Les ressources humaines en adaptation scolaire

D'un point de vue administratif, on peut identifier cinq (5) types d'intervenants dans la commission scolaire. Ce sont: le coordonnateur en adaptation scolaire, le directeur d'école, l'enseignant, le professionnel non-enseignant et l'éducateur-spécialisé.

Pour les besoins de notre analyse nous allons regrouper ces ressources en deux catégories: les ressources d'encadrement et les ressources d'intervention.

### 5.2.1 Les ressources d'encadrement

#### 5.2.1.1 Le coordonnateur en adaptation scolaire

L'adaptation scolaire, à la Commission scolaire régionale Lanaudière, n'est pas une entité administrative autonome, comme c'est le cas par exemple de l'Education aux adultes.

L'adaptation scolaire fait partie des Services de l'enseignement, et à l'intérieur de ces services, le répondant de ce dossier est un coordonnateur.

Ce poste n'est pas assumé par un titulaire à plein temps. C'est le directeur des Services aux étudiants qui cumule le poste de coordonnateur depuis le mois de juillet 1981.

Le coordonnateur en adaptation scolaire agit comme répondant de ce dossier pour la commission scolaire au niveau du Bureau régional du ministère de l'Education.

Au niveau de la tâche, le poste de coordonnateur implique:

> "le développement et la coordination de ce type d'enseignement spécial. Il remplit ces tâches essentiellement en favorisant la communication des besoins et des recommandations provenant des écoles et en recherchant la concertation des efforts" (24).

Le rôle du coordonnateur se situe donc au niveau de la planification, de la coordination et du développement, c'est pourquoi nous désignons ce type d'intervention par ressource d'encadrement.

---

24. C.S.R.L. Guide régional des classes pour élèves présentant des troubles graves d'apprentissage, juin 1982, p.6.

5.2.1.2 Les directeurs d'école

La responsabilité administrative et pédagogique de l'ensemble des classes d'une école, appartient au directeur de l'école.

Les classes d'adaptation scolaire ne font pas parties d'un réseau administratif parallèle, c'est donc le directeur d'école qui doit, comme pour le secteur général ou professionnel, en assumer la supervision ainsi que l'animation des enseignants qui y travaillent.

Le directeur d'école n'est cependant pas tenu de posséder une formation dans le domaine de l'adaptation scolaire. Nous avons donc voulu connaître quelle était la situation des directions d'école, au niveau de la formation en adaptation scolaire, et pour ce nous avons consulté le Directeur du personnel de la commission scolaire.

Les informations qu'il nous a transmises, nous indique que trois (3) directeurs d'école parmi les 23 membres de direction des écoles, possèdent de telles qualifications. Suite à des changements administratifs survenus en août 1982, ce nombre a été ramené à deux (2) personnes.

Ainsi donc, moins de 10 % des directions d'écoles possèdent des qualifications en adaptation scolaire.

Mentionnons ici qu'il s'agit de qualifications légales, et non pas d'une évaluation des compétences des membres de direction des écoles. Nous sommes conscients que la longue expérience de plusieurs directeurs auprès d'élèves en difficulté, ainsi que le perfectionnement qu'ils ont pu acquérir, sans nécessairement être sanctionnés par un diplôme, n'en demeure pas moins une compétence réelle.

Le seul critère objectif que nous possèdons demeure cependant les qualifications légales, et le résultat obtenu à cet égard nous

laisse nous interroger sur le niveau de sensibilisation des directions en regard de la politique de normalisation du ministère de l'Education.

### 5.2.2 Les ressources d'intervention

#### 5.2.2.1 Le personnel enseignant

Lorsqu'on trace le portrait des ressources humaines affectées à l'enseignement en adaptation scolaire, et que cette analyse comporte une connotation évaluative, deux questions viennent à notre esprit: les ressources humaines affectées en adaptation scolaire, en terme de personnel enseignant, sont-elles suffisantes? Deuxièmement ce personnel a-t-il les qualifications requises pour enseigner aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage?

A la première question touchant le nombre d'enseignants affectés en adaptation scolaire, mentionnons que cette affectation se fait en fonction de règles administratives prévues dans la convention collective des enseignants, selon des mécanismes et des calculs parfois fort complexes.

Il n'est pas dans notre intention d'entrer dans les détails de cette mécanique, nous désirons simplement mentionner qu'il s'agit d'un processus provincial appliqué par toutes les commissions scolaires.

Le nombre d'enseignants affectés au champ 1, l'adaptation scolaire ne reflète donc en aucune façon l'intérêt, la préoccupation ou les priorités d'une commission scolaire pour ce secteur d'enseignement.

Puisque la détermination du nombre d'enseignants selon les différents types de clientèles de l'adaptation scolaire, a fait l'objet d'un accord au niveau provincial entre les parties patronales et syndicales, il nous faut présumer que les ressources humaines, affectées à l'enseignement en adaptation scolaire, sont suffisantes.

De toutes façons, ces ressources étant identiques dans toutes les commissions scolaires, compte tenu de la clientèle, on ne peut tirer aucune conclusion spécifique à la C.S.R.L. sur ce plan.

Ainsi suite à l'application de ces règles administratives provinciales, on dénombrait pour l'année scolaire 1981-1982: cinquante (50) enseignants (es) réguliers à temps plein, cinq enseignants (es) détenant un contrat à temps partiel et un professeur à la leçon.

Ces enseignants se répartissent, conformément aux ratios propres à chacun des types de clientèles, dans les sept (7) écoles qui dispensent des services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Puisque le nombre absolu d'enseignants n'est pas un indice significatif nous permettant de tirer des conclusions, nous allons nous tourner vers la deuxième question concernant la qualification de ce personnel.

Il n'existe aucun mécanisme officiel d'évaluation des enseignants à l'emploi de la Commission scolaire régionale Lanaudière. En conséquence, en l'absence de système d'évaluation nous permettant de porter un jugement sur la qualité du personnel enseignant affecté à la clientèle de l'adaptation scolaire, nous devons utiliser des paramètres

Ainsi suite à l'application de ces règles administratives provinciales, on dénombrait pour l'année scolaire 1981-1982: cinquante (50) enseignants (es) réguliers à temps plein, cinq enseignants (es) détenant un contrat à temps partiel et un professeur à la leçon.

Ces enseignants se répartissent, conformément aux ratios propres à chacun des types de clientèles, dans les sept (7) écoles qui dispensent des services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Puisque le nombre absolu d'enseignants n'est pas un indice significatif nous permettant de tirer des conclusions, nous allons nous tourner vers la deuxième question concernant la qualification de ce personnel.

Il n'existe aucun mécanisme officiel d'évaluation des enseignants à l'emploi de la Commission scolaire régionale Lanaudière. En conséquence, en l'absence de système d'évaluation nous permettant de porter un jugement sur la qualité du personnel enseignant affecté à la clientèle de l'adaptation scolaire, nous devons utiliser des paramètres

objectifs et quantifiables nous permettant de singulariser ce personnel.

Nous avons donc retenu la scolarité et l'expérience. Le mode de rémunération d'un enseignant étant directement proportionnel à ces deux paramètres, et une rémunération supérieure étant normalement dévolue à du personnel supérieurement qualifié, nous présumons que selon cette logique la qualification d'un enseignant est en grande partie reliée à sa formation et son expérience dans l'enseignement.

Dans ce portrait des enseignants, nous n'avons pas tenu compte des enseignants à temps partiel ou à la leçon, puisque les qualifications exigées à l'embauche sont différentes de celles exigées des enseignants à temps plein, et que d'autre part, dans une optique de plus long terme, ils ne font pas partie des ressources humaines permanentes dont dispose la commission scolaire.

Nous avons donc retenu pour fin d'analyse les cinquantes enseignants réguliers à temps plein, y compris une enseignante en congé de maternité.

Au niveau des qualifications légales, l'enseignant doit détenir un permis d'enseignement décerné par le ministère de l'Education. Cependant, ce permis peut être obtenu suite à différents cheminements au plan de la scolarité.

Selon l'institution où l'enseignant a reçu sa formation et selon l'année durant laquelle cette formation a été terminé, celui-ci peut-être détenteur au minimum d'un Brevet "B" spécialisé en enfance inadaptée ou posséder un diplôme de premier cycle universitaire soit: un baccalauréat en adaptation scolaire, en enfance inadaptée ou en orthopédagogie selon la terminologie propre à chacune des universités.

Nous avons considéré dans notre analyse uniquement les études reliées à l'enseignement en adaptation scolaire, et nous avons regroupé sous l'item "autre formation" les études complétées dans d'autres disciplines.

Le tableau qui suit synthétise les informations que nous avons recueillies. Les renseignements qui y figurent sont tirés de la Liste des enseignants par

école pour l'année 1981-1982, ainsi que de la Liste des enseignants par ancienneté. Ces deux documents sont produits par la C.S.R.L. à chaque année scolaire.

6. Répartition des enseignants de l'adaptation scolaire en fonction de la scolarité

| Scolarité | Fréquence absolue | Fréquence relative (%) |
|---|---|---|
| 1er cycle universitaire* | 23 | 46,0 |
| Brevet "A" enfance exceptionnelle (15 ans) | 9 | 18,0 |
| Brevet spécialisé (14 ans) | 9 | 18,0 |
| Certificat en enfance inadaptée | 6 | 12,0 |
| Autre formation | 3 | 6,0 |
| Total | 50 | 100,0 |

* Baccalauréat en enfance inadaptée, en adaptation scolaire ou en orthopédagogie.

Ce tableau nous permet de constater que la très grande majorité, soit 94% des enseignants qui oeuvrent en adaptation scolaire, possèdent une formation académique dans ce domaine spécifique. Cependant, 36% d'entre eux détiennent un Brevet "A"

ou un brevet spécialisé, or ces deux diplômes ne sont plus décernés depuis 1970.

La formation de ces enseignants date donc de plus de dix ans. A cette époque, la normalisation ou l'intégration n'étaient pas des préoccupations majeures et la formation reçue était davantage orientée vers l'enseignement en classe spéciale, que vers d'autres formes de service aujourd'hui préconisé par le ministère de l'Education.

Pour ce qui est des enseignants détenant un Certificat en adaptation scolaire, se sont en général des enseignants possédant des qualifications légales pour enseigner au secteur régulier et qui ont suivi ce certificat après avoir été intégrés au secteur d'enseignement de l'adaptation scolaire. Ce certificat et la formation qui l'accompagne sont plus récents et impliquent, sinon une connaissance approfondie, tout au moins une sensibilisation à l'approche de la normalisation des services.

En ce qui concerne les enseignants qui détiennent un diplôme de permier cycle universitaire, mentionnons que les premiers diplômés

ont complété leur formation au début de la décennie soixante-dix, mais une grande majorité des enseignants ont poursuivi leur formation tout en demeurant en exercice et leur formation peut donc avoir été complétée plus récemment.

En conséquence, on peut présumer que cette dernière catégorie d'enseignants est sensibilisée à la normalisation et que la formation qu'ils ont reçue les rend plus aptes à évoluer dans d'autres modèles de service que celui de la classe spéciale.

Notre deuxième point de référence pour tracer ce portrait des enseignants au niveau de la qualification a été identifié comme étant l'expérience.

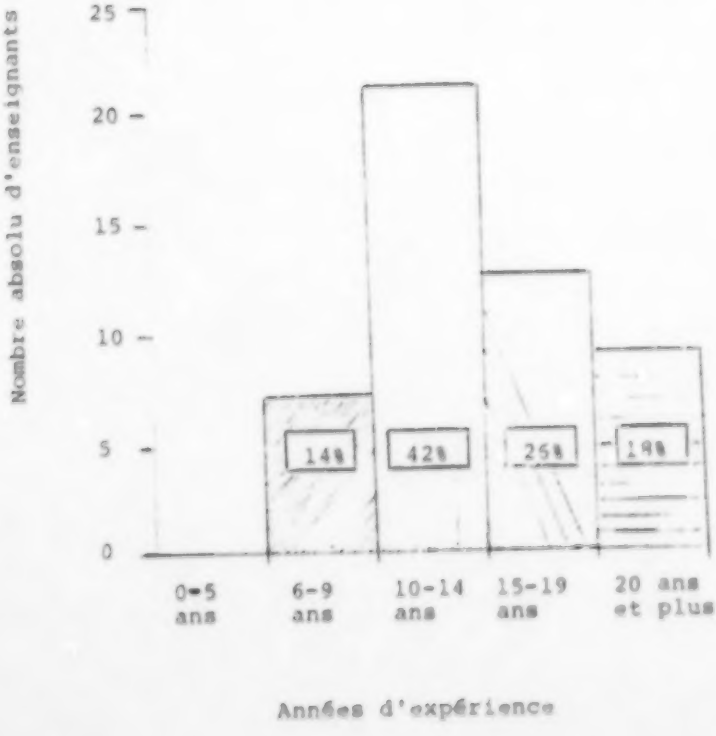
Il ne s'agit pas ici d'années de service à la commission scolaire ou d'ancienneté reconnue comme telle, mais bien d'expérience totale en termes d'années d'enseignement.

Nous avons regroupé les enseignants selon cinq blocs d'ancienneté. Mentionnons que selon la

liste que nous avons consulté, l'enseignant le moins expérimenté comptait six (6) ans d'expérience et l'enseignant le plus expérimenté totalisait vingt-huit (28) ans d'enseignement.

La figure qui suit nous permet de visualiser la situation des enseignants en regard de leur expérience.

B Répartition des enseignants de l'adaptation scolaire en fonction de leur expérience totale



La figure "3" nous permet de constater un certain vieillissement du personnel enseignant de l'adaptation scolaire. En effet, 86% des enseignants comptent plus de dix (10) ans d'expérience et 18% ont même plus de vingt (20) ans d'enseignement à leur crédit.

En vertu des critères que nous nous sommes donnés pour évaluer la qualification, nous constatons donc que les enseignants de l'adaptation scolaire possèdent une forte expérience et que la quasi-totalité d'entre eux possèdent une formation pertinente à la fonction, ils sont donc réputés qualifiés.

On peut cependant présumer qu'en raison de cette expérience et, pour certains, d'une formation datant de plus de dix ans, ils sont plus familiers et plus attachés au modèle traditionnel qu'est la classe spéciale, ce qui à nos yeux ne leur enlève en rien leur qualification.

5.2.2.2 Les professionnels non-enseignants

Les professionnels non-enseignants possèdent tous une formation de niveau universitaire, souvent de deuxième cycle et ils sont en général membre d'une corporation professionnelle.

Certains professionnels sont affectés d'un façon directe auprès de la clientèle de l'adaptation scolaire, alors que les autres le sont d'une façon moins spécifique.

Pour l'année scolaire 1981-1982, ainsi que pour la présente année scolaire, on compte deux professionnels non-enseignants travaillant exclusivement en adaptation scolaire.

Une psycho-éducatrice est attachée à l'école Félix-Gadoury et elle travaille auprès des élèves fréquentant les classes pour déficients mentaux légers.

La clientèle des classes de troubles graves d'apprentissage est desservie par

un orthopédagogue qui partage son temps entre les six (6) écoles de la commission scolaire qui accueillent ce type d'élève.

D'autre part, la majorité des écoles qui accueillent des élèves de l'adaptation scolaire reçoivent des services de psychologie, alors que trois de ces écoles sont desservies par un travailleur social qui oeuvre dans le milieu scolaire, mais qui est à l'emploi du Centre des services sociaux (C.S.S.).

Ces services ne sont pas spécifiques à l'adaptation scolaire, mais s'adressent à toute la clientèle scolaire des écoles où sont affectées ces professionnels. Les professionnels travaillent aussi en collaboration avec la direction et le personnel enseignant.

Les élèves de l'adaptation scolaire ont accès à ces services au même titre que les autres étudiants, mais en raison des difficultés qu'ils éprouvent, on constate qu'ils font plus souvent l'objet de références à ces services de la part des enseignants.

Au niveau de leur rôle:

> "les professionnels non-enseignants affectés d'une façon directe ou indirecte à cette clientèle soutiennent les efforts des enseignants en offrant des services spécialisés directement aux élèves et en assistant les professeurs à partir d'un plan d'action de la direction de l'école" (25).

Leur action au niveau des élèves se fait généralement par le biais d'une approche individualisée, alors que l'assistance apportée aux enseignants se fait individuellement mais aussi en groupe, entre autre lors des journées de planification.

Les services complémentaires offerts aux élèves de l'adaptation scolaire par les professionnels non-enseignants nous apparaissent donc dans l'ensemble comme étant diversifiés et de qualité, si l'on se réfère aux qualifications que possèdent ces intervenants.

---

25. C.S.R.L. Guide régional des classes pour élèves présentant des troubles graves d'apprentissage, juin 1982, p.6.

Au niveau des professionnels non-enseignants affectés directement à la clientèle de l'adaptation scolaire, nous notons une disproportion, que nous ne pouvons expliquer, au niveau de la clientèle desservie par chacun d'eux.

La psycho-éducatrice dessert 18% de la clientèle de l'adaptation scolaire, soit cent deux (102) élèves regroupés dans une même école, alors que l'orthopédagogue affecté à la clientèle souffrant de troubles graves d'apprentissage dessert 270 élèves, répartis dans six (6) écoles et représentant 50% de la clientèle totale de l'adaptation scolaire.

Certes la clientèle des classes de troubles graves d'apprentissage est théoriquement moins handicapée.

Cependant dans une optique de normalisation, c'est cette clientèle qui serait la plus susceptible d'être touchée par cette orientation.

Or étant donné que cette clientèle est répartie dans six écoles et qu'elle représente la moitié de la clientèle de l'adaptation dans les services d'enseignement, il y aurait lieu de réévaluer l'affectation des professionnels non-enseignants, non pas au niveau de la qualité du service dispensé, mais bien au niveau de la quantité d'élèves à desservir.

5.2.2.3 Les éducateurs-spécialisés

Depuis trois ans les éducateurs-spécialisés sont venus s'ajouter aux autres intervenants du réseau scolaire oeuvrant auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Certains sont des employés de la commission scolaire, alors que d'autres sont des employés d'un centre d'accueil et d'hébergement du réseau des Affaires sociales.

Les deux éducateurs spécialisés à l'emploi de la commission scolaire, travaillent auprès des jeunes adultes déficients mentaux

moyens à l'école Lanaudière. Ayant débuté dans leurs fonctions dans le cadre d'un projet pilote subventionné par le ministère de l'Education, ils sont maintenant à l'emploi de la commission depuis trois ans, bien que l'expérimentation se soit terminée en juin 1981.

Leurs interventions se font selon une approche individualisée et visent l'acquisition d'habitudes de vie propre à rendre le jeune déficient, dont l'âge varie entre 18 et 21 ans, autonome au niveau de son alimentation, de ses déplacements dans les services en communs; de son hygiène et de ses activités sociales.

Les deux autres éducateurs spécialisés sont des employés du Centre d'accueil Providence St-Joseph, qui s'est associé à la C.S.R.L. depuis trois ans pour la mise en place d'un groupe-classe à l'intention d'élèves identifiés mésadaptés socio-affectifs.

Ce projet conjoint a débuté par une classe à l'intérieur du centre d'accueil qui accueillait

à la fois des bénéficiaires du centre et des élèves de la commission scolaire. Les élèves en plus des services d'enseignement bénéficient de l'encadrement d'un éducateur dont les interventions sont axées sur le comportement. Il y a maintenant deux groupes de ce type, ils sont identifiés par le sigle P.R.O.M.E.S.S.E., et sont situés dans une polyvalente. Les objectifs et la tâche de l'éducateur demeurent similaires, mais le travail se fait en milieu scolaire et non plus au centre d'accueil.

Cette orientation d'intégrer les enseignants, les élèves et les éducateurs dans une école plutôt qu'un centre d'accueil, respecte la politique du ministère de l'Education puisque par référence au système en cascade ces groupes sont passés du niveau huit (8) au niveau cinq (5).

On constate donc que les éducateurs spécialisés oeuvrent avec des clientèles qui nécessitent un support particulier, autre qu'au niveau strictement académique et qui ont besoin d'aide afin d'améliorer leurs relations avec l'environnement, soit à cause d'une déficience mentale ou de problèmes majeurs de comportement.

Contrairement aux professionnels non-enseignants et aux enseignants, la formation des éducateurs-spécialisés n'est pas de niveau universitaire, mais bien collégiale. En effet, les éducateurs sont des diplômés en technique d'éducation-spécialisée et le service qu'ils rendent est complémentaire à ceux rendus par les autres intervenants que nous avons déjà identifiés.

La majorité des éducateurs spécialisés travaillent dans les centres d'accueil et d'hébergement pour les jeunes, mais depuis cinq (5) ans, on les rencontre dans le secteur de l'éducation, particulièrement en adaptation scolaire comme c'est le cas à la Commission scolaire régionale Lanaudière.

L'examen des ressources humaines dont dispose la C.S.R.L. particulièrement au niveau de l'intervention auprès des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, nous a permis de constater que ces ressources sont à la fois diversifiées et complémentaires tant au niveau de la formation du

personnel qu'au niveau des champs spécifiques et des moyens d'intervention propres à chacun.

Ces facteurs nous semblent propices à assurer une prise en charge du jeune qui va au-delà du domaine des apprentissages et qui a comme objectif le développement global de l'élève.

L'ensemble des ressources humaines, tant au plan de l'encadrement que de l'intervention, nous apparaissent donc adéquates et aptes à dispenser des services de qualité, même si ces services ne sont pas rendus dans une optique de normalisation.

## 5.3 Les politiques et pratiques administratives relatives à l'adaptation scolaire

### 5.3.1 Les politiques

Après avoir parcouru dans son entier le cahier des Règles de gestion de la Commission scolaire régionale Lanaudière et après avoir rencontré en entrevue le directeur des Services aux étudiants sur ce sujet spécifique, nous sommes en mesure

d'affirmer que la commission scolaire ne s'est pas dotée d'une politique en adaptation scolaire, et que de plus aucune autre politique de la commission ne comporte des éléments touchant de façon spécifique la clientèle de l'adaptation scolaire.

En fait, nous n'avons trouvé qu'un seul document relatif à l'adaptation scolaire et il date de juin 1982. Ce document intitulé: "Guide régional des classes pour élèves présentant des troubles graves d'apprentissage" (26) pourrait d'ailleurs être perçu comme une politique régionale. Ce document n'a pas encore reçu l'approbation des Services de l'enseignement mais, suite à des commentaires émis par ce service, le groupe de travail qui est à l'origine de ce document suggère de l'intitulé: "Orientation générale des classes pour élèves présentant des troubles graves d'apprentissage" (27), et ceci dans le but d'éviter toute ambiguïté concernant sa nature.

---

26. op. cit.

27. C.R.S.L. Les Services aux étudiants, Compte rendu de la rencontre du groupe régional de travail des classes T.G.A., novembre 1982.

5.3.2 Les pratiques administratives

Pour connaître les pratiques courantes qui régissent l'organisation des classes d'adaptation scolaire, nous avons poursuivi notre entrevue avec le directeur des Services aux étudiants aussi coordonnateur en adaptation scolaire puisque ces pratiques qui sont en soi des règles informelles, ne font évidemment l'objet d'aucune publication.

Compte tenu de leur nature, nous vous transmettons ces pratiques dans l'ordre où elles nous ont été communiquées. Il ne faut y voir aucune classification par ordre de priorité ou autre. De plus, ces pratiques n'ayant pas d'appellation spécifique, les titres qui les identifient sont de nous.

Répartition des classes dans les écoles

D'une année scolaire à l'autre la clientèle scolaire pouvant fluctuer, il y a lieu de réévaluer annuellement le nombre de classes en adaptation scolaire et leur situation dans les différentes écoles du territoire de la commission scolaire.

Lorsqu'on situe les classes, le principe qui prévaut est d'éloigner le moins possible l'enfant de son milieu. Par exemple, s'il y a suffisamment d'élèves pour ouvrir un groupe T.G.A.-370 à l'école polyvalente l'Achigan, on maintiendra un groupe dans ce secteur afin que les élèves puissent être desservis dans leur secteur plutôt qu'à Joliette.

Services spéciaux

De l'avis même du directeur des Services aux étudiants contrairement à la politique de normalisation du ministère de l'Education, la Commission scolaire régionale Lanaudière favorise l'accroissement des services spéciaux pour cette clientèle.

Pour étayer son affirmation, le directeur nous mentionne l'ouverture en mars 1983, d'un troisième groupe cloisonné pour les mésadaptés socio-affectifs, à la polyvalente l'Achigan.

Toujours dans cette même optique, on prévoit un accroissement de la clientèle des classes T.G.A. pour la prochaine année scolaire. Suite à la constatation du taux d'échecs élevé en classe préparatoire (pré-secondaire 106), les élèves qui arrivent au secondaire et qui n'ont pas les acquisitions nécessaires pour accéder au secondaire I régulier, seront majoritairement orientés vers les classes pour troubles d'apprentissage qu'on désigne aussi par classes d'appoints.

Evaluation

La définition qui est donnée aux élèves identifiés comme présentant des troubles graves d'apprentissage, repose exclusivement sur le critère du retard pédagogique.

Ainsi la question qui est posée par rapport à un enfant de 13 ans qui passe du primaire au secondaire, peut se résumer ainsi: cet élève est-il capable de poursuivre un cours secondaire régulier après une année de récupération en classe préparatoire?

Une réponse négative à cette question implique un classement dans un groupe T.G.A.

Dans les cas douteux, une évaluation pédagogique est demandée au niveau des matières de base, soit le français et les mathématiques.

Classement des élèves déjà en classe spéciale au secondaire

En règle générale, les élèves de l'adaptation scolaire sont promus d'une année à l'autre indépendamment de leurs résultats scolaires.

Une pratique en usage consiste à faire "doubler" leur année à certains élèves. Cette pratique s'applique dans le cas d'un élève qui pour son propre développement, aurait intérêt à demeurer avec le même enseignant. Cette situation se produit notamment lorsqu'un lien significatif a été créé entre l'enseignant et l'élève.

Cours à domicile

La pratique convient de donner des services à tout enfant immobilisé à la maison pour

quatre (4) semaines et plus, sur la foi d'un certificat médical.

L'élève reçoit alors des cours à domicile en français, mathématiques et anglais pour un total de huit (8) périodes par semaine.

Ceci complète la description des politiques administratives qui ont été portées à notre connaissance.

Bien que ces pratiques ne soient pas entièrement conformes à la politique du ministère de l'Education, on note l'importance accordée au maintien de l'élève dans son milieu ce qui respecte une des orientations proposées.

L'ensemble des pratiques dénotent à notre avis, une préoccupation centrée sur le bien de l'enfant ce qui nous semble propice à contribuer à la qualité des services dispensés.

## 5.4 Diagnostic

### 5.4.1 Le degré d'intégration des services

L'analyse de la clientèle qui a été faite précédemment nous a permis d'identifier le degré d'intégration de chacune des écoles dispensant des services aux élèves du secteur de l'adaptation scolaire.

Conformément au système en cascade, on y constate que le niveau d'intégration le plus élevé qui est atteint est le niveau cinq. C'est non seulement le niveau le plus élevé, mais aussi le plus répandu dans l'ensemble de la commission scolaire.

Trois des quatre types d'élèves desservis, soit les troubles graves d'apprentissage, les mésadaptés socio-affectifs et les déficients légers, le sont selon le modèle de la classe spéciale et ils représentent 75% de la clientèle de l'adpatation scolaire.

Ce niveau 5 d'intégration est dans les faits une intégration uniquement au plan physique,

c'est-à-dire que le jeune en difficulté fréquente une école régulière, mais il reçoit tous ses cours dans une classe spéciale.

On peut prétendre que leur intégration est aussi sociale. Nous ne sommes pas de cet avis.

Certe les élèves de l'adaptation scolaire côtoient les élèves des autres secteurs, mais pour parler d'une intégration sociale il faut aller au-delà du fait qu'on utilise le même service de transport et qu'on prend son dîner dans le même lieu physique.

Pour nous, fréquenter une classe spéciale c'est un peu comme prendre le métro en voyageant toujours dans le même wagon et avec les mêmes passagers.

On est dans la même rame que les autres, mais ces "autres" on les croise sur le débarquadère et on les entrevoit à travers les vitres.

La classe spéciale et ceux qui la fréquentent sont donc physiquement intégrés dans l'école, mais socialement ils demeurent à part des autres, puisque l'activité à laquelle ils consacrent la majorité de leur horaire scolaire, c'est-à-dire l'apprentissage, cette activité ils la font dans un réseau parallèle.

Cette situation ne favorise nullement la vie sociale, à moins que le milieu qui reçoit cette clientèle soit particulièrement attentif à cette dimension et que des mesures soient prises pour contrer l'isolement de cette clientèle. Les autres types de services dispensés par la commission scolaire à la clientèle de l'adaptation scolaire, se situent dans les trois niveaux inférieurs du système en cascade.

Les élèves indentifiés comme fonctionnant au niveau de la déficience mentale moyenne, sont scolarisés dans une école spéciale qui est organisée en fonction de leurs besoins et de leurs possibilités.

Ils ne sont intégrés à aucune clientèle, il n'est donc pas question d'intégration physique. Ce modèle correspond au niveau six (6).

L'enseignement à domicile est une mesure temporaire ne touchant qu'une infime partie de la clientèle. Cet enseignement est évidemment marginalisant puisqu'il ne comporte aucun contact avec l'extérieur, sinon celui de l'enseignant qui se rend à la maison.

Cette mesure qui correspond au niveau sept (7), vise à minimiser les effets d'un retrait de l'école occasionné par des causes médicales.

Tout en étant fort marginalisant, ce palliatif se doit d'exister de façon ponctuelle pour éviter une rupture dans le cheminement scolaire d'un élève.

Le niveau huit (8) est le niveau identifié comme étant le plus marginal puisqu'il implique une rupture par rapport au milieu

scolaire, mais aussi par rapport au milieu familial. Les services dispensés par la commission scolaire dans les centres d'accueil font partis de ce niveau.

Il convient de mentionner que depuis l'année scolaire 1982-1983, les seuls élèves qui sont scolarisés à ce niveau, sont des bénéficiaires des centres d'accueil.

Dans les années précédentes certains élèves M.S.A. étaient scolarisés dans un centre d'accueil, même s'ils n'y étaient pas résidents. Cette formule, résultant d'une coopération entre le centre d'accueil et la commmission scolaire, comportait des avantages, mais elle était très ségrégationniste.

Ces élèves sont maintenant intégrés dans une école régulière, dans une classe spéciale, ce qui pour eux est évidemment un pas en avant en terme d'intégration.

Ce niveau de service qui se situe au bas de l'échelle du système en cascade, corres-

pond cependant à un besoin réel pour ceux qui en bénéficient. Le maintien et la poursuite de leur scolarisation constituant un des éléments susceptible de contribuer à leur réhabilitation.

### 5.4.2 La qualité des services

La notion de qualité de l'enseignement n'a pas la même connotation selon qu'on s'adresse à l'un ou l'autre des différents agents de l'éducation. Nous ne prétendons pas présenter une définition qui les ralliera tous.

Cependant nous croyons que la qualification du personnel, en l'absence d'autres critères objectifs, est une façon d'évaluer la qualité des services.

Selon les critères que nous avons élaborés précédemment dans ce chapitre, nous en déduisons que le personnel qui oeuvre en adaptation scolaire est qualifié.

De plus, on rencontre des intervenants qui ont des formations et des attributions différentes. La qualification des divers personnels, ainsi que leur diversité nous semblent des éléments significatifs nous permettant d'affirmer que les services d'enseignement dispensés aux élèves de l'adaptation scolaire sont de qualité.

Notre perception est renforcée dans ce sens par l'étude que nous avons faite au niveau des pratiques en vigueur à la commission scolaire.

Bien que, comme nous l'avons mentionné, ces pratiques ne sont pas conformes à la politique du ministère de l'Education, elles démontrent une préoccupation au maintien de l'élève dans son milieu.

De plus, les efforts consentis jusqu'à date au niveau du groupe de travail pour les classes T.G.A., démontrent une volonté d'harmoniser et d'uniformiser les services dans les

différentes écoles, facilitant ainsi aux élèves la transition d'une école à une autre.

Sans prétendre que ces services ont atteint une qualité telle, qu'il ne faille plus s'en préoccuper, nous en venons à la conclusion que ces services sont d'une qualité plus que satisfaisante et pouvant se comparer avantageusement avec ce qui se fait dans d'autres milieux.

### 5.4.3 La conformité des services dispensés en regard de la politique du ministère de l'Education

Nous avons explicité au chapitre quatre, le contenu de la politique du ministère de l'Education au niveau de l'adaptation scolaire.

Nous rappelons ici les trois orientations générales de cette politique qui nous servent de balises pour évaluer la conformité des services en adaptation scolaire de la C.S.R.L. En regard de cette politique ces orientations sont:

. le droit à l'éducation;

. le droit à une éducation de qualité; et

. le droit de l'enfant de grandir dans le cadre social le plus normal possible.

Le droit à l'éducation pour la clientèle de l'adaptation scolaire se traduit en terme d'accessibilité aux écoles de la commission scolaire.

Au niveau provincial, l'adaptation scolaire se divise principalement en quatre types de clientèles: les troubles graves d'apprentissages, les mésadaptés socio-affectifs, les déficients légers et les déficients moyens.

Ces quatre catégories d'élèves sont desservies par la commission scolaire, et ce sur son territoire.

La commission dispense de plus des services à domicile pour les élèves qui sont immobilisés à la maison, et par ententes avec les centres d'accueil sur son territoire, elle scolarise les bénéficiaires de ces établissements.

Au niveau de ses écoles, la commission est en voie de compléter un programme qui vise à éliminer les barrières architecturales, permettant ainsi un accès sans difficulté aux handicapés physiques.

La commission a la responsabilité d'offrir des services à tous les élèves de son territoire. Cependant même si la commission scolaire en assume la responsabilité, tous les élèves ne sont pas scolarisés sur le territoire de la commission.

Il en est ainsi des handicapés visuels ou auditifs graves qui requièrent un environnement et une pédagogie adaptés, et dont le faible taux d'incidence ne permet pas l'organisation de tels services au niveau local.

Ces élèves sont alors scolarisés dans des commissions scolaires voisines, après entente entre les organismes. Cette approche est conforme à la politique du Ministère.

On peut affirmer que tout élève de niveau secondaire, résidant sur le territoire de la Commission scolaire régionale Lanaudière a accès à des services d'éducation, indépendamment des difficultés qu'il éprouve.

En ce qui concerne le droit à l'éducation, la commission scolaire assume donc pleinement son mandat et respecte l'orientation du ministère de l'Education.

Les services d'enseignement en adaptation scolaire sont donc accessibles et de plus comme nous l'avons vu précédemment, ces services sont de qualité. Au niveau des deux premières orientations les services de la commission sont donc conformes, c'est au niveau de l'accessibilité dans le cadre le plus normal possible que les services de la commission scolaire ne sont plus entièrement conforme à la politique.

Au niveau des déficients mentaux moyens le Ministère reconnaît que ces élèves ont besoin

d'un environnement spécial, c'est-à-dire une école destinée uniquement à cette catégorie d'élèves.

Les services à cette clientèle sont donc conforme à la politique du Ministère.

Il en est de même des services à domicile et en centre d'accueil qui ne peuvent être dispensés autrement.

C'est au niveau des services aux élèves déficients mentaux légers qui représentent 18% de la clientèle de l'adaptation scolaire et surtout au niveau des troubles graves d'apprentissage qui comptent pour 50% de cette clientèle, que l'on s'écarte passablement des orientations prônées par le Ministère.

Les élèves déficients mentaux légers sont desservis par une seule école au niveau de tout le territoire. Ces élèves, dont le nombre se situe autour de la centaine depuis plusieurs années, ne peuvent évidemment pas recevoir des services dans toutes les écoles, en raison de ce faible nombre.

Cependant, le fait qu'ils soient regroupés dans une petite école qui accueille uniquement des élèves de secondaire I au secteur régulier, ainsi que quelques classes T.G.A., implique que le pourcentage de l'adaptation scolaire dans l'école Félix-Gadoury est de 30%.

Le fait de fréquenter une classe spéciale correspond à leurs besoins pour la grande majorité d'entre-eux. Cependant, fréquenter une école qui sans être une école spéciale, reçoit des élèves de l'adaptation scolaire dans une proportion cinq (5) fois plus grande que le taux d'incidence de cette clientèle au niveau de la commission, constitue une situation plus marginalisante encore.

Par comparaison, rappelons que la clientèle totale de l'adaptation scolaire, représente 6% de l'ensemble des élèves de la commission scolaire.

Les élèves souffrant de troubles graves d'apprentissage bénéficient de services dans six (6) écoles de la commission, ce qui implique

qu'au niveau du secondaire I - II (170-270) ils sont en général scolarisés dans leur milieu et fréquentent la même école que leurs frères et soeurs.

Cependant, l'abandon scolaire étant fort élevé parmi cette clientèle, au niveau du secondaire IV - V (470-570) on doit concentrer les services à Joliette.

Quant à ceux de secondaire III (370), la pratique préconise qu'on les desserve dans leur milieu lorsqu'il y a suffisamment d'élèves.

Cependant, quel que soit l'endroit où ces élèves sont scolarisés, et même si l'on privilégie l'organisation de service le plus possible dans leur milieu, ces services prennent toujours la forme d'une classe spéciale.

C'est cette dimension qui va à l'encontre de la politique de normalisation du ministère de l'Education.

Ce n'est pas en soi la classe spéciale, mais surtout le fait qu'aucune autre alternative n'est offerte à ces élèves lorsqu'ils sont identifiés T.G.A.

Pourtant ces élèves représente 50% de la clientèle du secteur de l'adaptation scolaire, soit 3% de l'ensemble de la clientèle, et sont, rappelons-le, d'intelligence normale.

5.4.4 Retour sur la problématique

Nous avons déjà mentionné au chapitre deux que les services en adaptation scolaire, à la Commission scolaire régionale Lanaudière, s'étaient développés au fil des ans sans politique de base et que d'autre part ces services s'étaient peu ressentis de l'approche de normalisation du ministère de l'Education.

L'analyse que nous avons faite de la situation et les conclusions que nous avons pu tirer au niveau du diagnostic, nous confirment l'existence de cette problématique.

Ayant constaté que certains services dispensés par la commission scolaire sont conformes aux orientations du ministère de l'Education, nous notons cependant que pour ce qui est des services offerts aux déficients mentaux légers et aux troubles graves d'apprentissage, une réévaluation s'impose.

Une telle réévaluation doit se faire à la lumière de paramètres clairement définis et connus des divers agents du milieu scolaire local.

Ces paramètres, concernant les objectifs à atteindre selon les catégories d'élèves ainsi que les modalités d'intégration: maximun par classe, par école et de cas par cas, etc., devraient être contenus dans une politique de la commission scolaire et faire l'objet d'une reconnaissance officielle.

C'est donc autour de ces trois cibles que s'articulera notre solution pour rendre les services en adaptation scolaire, dispensés par la Commission scolaire régionale Lanaudière, conformes à la politique de normalisation du ministère de l'Education.

# 6. CONCEPTION DE LA SOLUTION

# 6. CONCEPTION DE LA SOLUTION

## 6.1 Retour sur le système en cascade

La normalisation des services en adaptation scolaire suscite souvent des prises de positions radicales, tant positives que négatives. Ces prises de positions viennent en général du fait que la normalisation est présentée comme un dilemme où les deux pôles de l'intégration et de la ségrégation sont diamétralement opposés.

Envisager ainsi la normalisation des services d'enseignement en adaptation scolaire, c'est à notre avis mal percevoir l'orientation du système en cascade.

Le système en cascade n'implique pas la disparition des services actuels, tels que nous les connaissons. Il suggère de ne pas se limiter à la classe spéciale ou l'école spéciale, mais plutôt d'élargir la gamme des services offerts. Il nous incite à beaucoup de prudence lorsque les services dispensés

se situent les niveaux les plus bas de la pyramide inversée, sans toutefois en préconiser l'abolition.

De plus, le modèle englobe la clientèle des niveaux primaire et secondaire. Nous sommes donc d'avis que s'inspirer de ce modèle, pour l'organisation des services aux élèves en difficulté, n'implique pas nécessairement la mise sur pied de services correspondants aux huit (8) niveaux proposés.

Les trois premiers niveaux s'adressent davantage au début de la scolarisation de l'enfant, c'est-à-dire le niveau primaire. A ce niveau, il nous apparaît évident que l'on doive procéder très prudemment avant de retirer un enfant de la classe régulière.

Au début des années soixante-dix, il était fréquent de rencontrer des classes spéciales pour les élèves du niveau primaire. Ces groupes cloisonnés, qu'on désignait alors par classes de perfectionnement, n'existent pratiquement plus à notre connaissance. Dans de très rares exceptions, on utilise la classe spéciale au

niveau primaire pour les élèves dont les problèmes de comportement sont incompatibles avec une scolarisation en classe régulière.

Au niveau secondaire la problématique de l'inadaptation d'un élève, se pose autrement. Tout d'abord l'élève en difficulté a déjà au moins six (6) ans de vécu scolaire. Les difficultés qu'il éprouve ont en général fait l'objet d'un diagnostic et des mesures d'aide ont déjà été utilisées dans la très grande majorité des cas.

Cependant, on constate que pour plusieurs élèves en difficulté, particulièrement lorsqu'ils passent au secondaire, l'écart qui les sépare des autres élèves au niveau des acquisitions et des apprentissages, s'accroît à mesure qu'ils progressent dans leur scolarisation.

Le passage du primaire au secondaire implique la maîtrise d'un certain nombre de concepts de base et l'acquisition d'un certain nombre de connaissances, qu'on pourrait qualifier de bagage minimum pour accéder au secondaire. Cependant, en vertu du régime

pédagogique "Le passage des élèves du primaire au secondaire s'effectue obligatoirement après sept ans d'études au niveau primaire, c'est-à-dire vers l'âge de 13 ans" (27).

La non-acquisition de ce minimum rend évidemment plus difficile le cheminement scolaire au niveau secondaire, de même que l'intégration en classe régulière de l'élève en difficulté puisque le contenu des programmes d'enseignement implique la maîtrise d'un certain nombre d'habilités de base au niveau des mathématiques, ainsi qu'au niveau de la langue maternelle.

Le système en cascade n'a donc pas la même signification selon que l'on envisage de s'en inspirer pour organiser des services au niveau primaire ou secondaire.

Les trois premiers niveaux qui ont pour objectifs principaux la correction des difficultés et la récupération, cadrent mieux avec le niveau primaire.

---

27. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education. Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, 1981, p.32 art. 21.

Au niveau secondaire les troubles et difficultés rencontrés ont un caractère plus persistants, et l'écart à combler au niveau des apprentissages est plus grand.

Les mesures d'aides envisagées ne visent plus uniquement à récupérer, mais souvent à pallier au retard accumulé. Ces mesures sont plus marginalisantes mais sont quand même comprises dans le système en cascade.

Le système en cascade ne se situe donc pas en opposition avec l'organisation des services en adaptation scolaire, tels que nous les connaissons actuellement à la Commission scolaire régionale Lanaudière.

Il propose une vision globale de ces services où la préoccupation majeure n'est pas de normaliser à tout prix, mais bien de marginaliser le moins possible les services d'enseignement en adaptation scolaire.

## 6.2 Contexte de présentation de la solution

Les avenues de solutions que nous présentons pourront paraître timides aux yeux de certains lecteurs, pour notre part, elles nous apparaissent réalistes et tiennent compte du contexte actuel dans lequel se trouve le secteur public, et plus particulièrement le milieu scolaire.

Nous avons déjà mentionné au chapitre concernant la méthodologie que les éléments de solution présentés, devraient tenir compte du contexte budgétaire actuel, nous respectons cette orientation.

Dans ce contexte budgétaire actuel, associé à la baisse de clientèle que la commission scolaire a connue depuis les cinq dernières années, il nous apparaît utopique de songer à des orientations impliquant l'addition de ressources tant aux plans humains que financiers.

Une telle approche est sans doute moins spectaculaire que certains projets-pilote, mais à notre avis, elle a l'immense avantage d'être applicable à court terme, de façon durable, et de ne faire appel qu'aux seules ressources déjà existantes dans le milieu.

## 6.3 Les avenues de solution

Après avoir passé en revue les services d'enseignement en adaptation scolaire tant sous l'angle de la clientèle à desservir, que des ressources humaines et des pratiques administratives, nous estimons qu'il ne faut surtout pas faire table rase et procéder à un brusque virage au niveau de l'orientation à donner à ces services.

Les conclusions auxquelles nous sommes arrivées en regard de la qualification et de la diversité du personnel, ainsi qu'au niveau de la qualité des services, nous amènent à prôner la consolidation des services actuels dans un premier temps et la diversification des services aux élèves T.G.A., dans un deuxième temps.

Il nous apparaît que les services dispensés aux déficients moyens, aux mésadaptés socio-affectifs, ainsi que les services à domicile et en centre d'accueil sont très adéquats et de plus conformes à la politique du Ministère.

En conséquence, ils doivent être maintenus et développés selon le modèle actuellement utilisé.

En ce qui concerne les services dispensés aux déficients mentaux légers et aux élèves souffrant de troubles graves d'apprentissage, bien que ces services soient de qualité, leur niveau d'intégration se situe au stade de l'intégration physique.

L'objectif à atteindre pour ces deux clientèles doit être, à tout le moins, l'intégration sociale et là où cela s'avère possible, l'intégration académique au niveau des matières complémentaires.

Sous aucune considération, cependant, on ne devrait songer à atteindre ces objectifs en procédant à l'intégration par lots d'enfants, suite à une décision administrative.

L'effort premier doit porter sur la diversification des services accessibles aux élèves de l'adaptations scolaire actuellement en classes T.G.A.

Lorsque le principe de l'accessibilité à d'autres services sera compris et accepté par les différents intervenants, toute intégration ne devrait se

faire que sur une base individuelle et après étude de cas.

Tout changement pour être réel et durable, doit impliquer un changement au niveau de la mentalité des intervenants et non une simple soumission à une décision administrative.

Nous croyons cependant qu'en préparant le changement, il est possible de transformer un certain nombre de classes spéciales, actuellement destinées aux élèves T.G.A., en des classes-pivots où l'élève recevrait l'enseignement dans les matières de base.

Selon l'organisation de chacune des écoles, et en procédant sur une base individuelle, les élèves d'une classe-pivot pourraient fréquenter des groupes réguliers pour les matières où l'écart au niveau des acquisitions de base se fait moins sentir. Nous pensons à des matières telles: l'éducation physique, les arts plastiques, la formation personnelle et sociale et l'exploration au métier court.

D'autre part pour atteindre une intégration sociale et éviter que ne se constituent des ghettos,

nous croyons qu'il y a lieu de plafonner le nombre de groupes de l'adaptation scolaire pouvant fréquenter une même école. Cette proposition touche particulièrement les élèves déficients mentaux légers qui fréquentent une école où l'adaptation scolaire compte pour 30% de la clientèle de l'école, alors qu'au niveau de l'ensemble de la clientèle scolaire de la régionale, elle atteint 6%. Une telle situation ne nous semble pas propice à favoriser l'intégration sociale.

Enfin pour vaincre l'isolement dans lequel sont souvent confinés les élèves de l'adaptation scolaire au niveau de la vie sociale, culturelle et sportive de leur école, une attention et des mesures particulières doivent exister au niveau de chacune des écoles pour remédier à cette situation.

Nous ne coyons pas qu'il soit possible, ni opportun, de développer un modèle totalement articulé qui convienne à toutes les écoles, car elles désservent des clientèles qui diffèrent en nombre et en termes de caractéristiques et d'orientation.

Cependant, un certain nombre de principes directeurs doivent prévaloir au niveau de chacune des écoles, qui verra par la suite à les actualiser en fonction des ressources dont elle dispose et des caractéristiques qui lui sont propres.

Il revient selon nous, à la commission scolaire d'énoncer ces principes directeurs sous forme d'une politique officielle, alors qu'il incombe à chacune des directions d'écoles d'articuler son organisation de façon à se conformer à ces principes.

De tels changements ne peuvent naître sans l'assentiment de la majorité des intervenants, cependant la Commission scolaire régionale Lanaudière doit assumer un leadership propice à susciter et encourager la réflexion dans chacun des milieux, afin de mettre en place des services en adaptation scolaire, qui tout en assurant un développement global et maximun de l'élève, s'avère le moins marginalisant possible.

La solution que nous proposons ne saurait s'appliquer sans laisser aux principaux intervenants le temps nécessaire pour appaiser leurs inquiétudes face

au changement proposé.

Les recommandations que nous formulons au chapitre suivant précisent la démarche que nous proposons pour cheminer dans cet esprit.

# 7. RECOMMANDATIONS

## 7. RECOMMANDATIONS

### 7.1 Une politique

Les services d'enseignement en adaptation scolaire à la C.S.R.L. ont été mis en place au fil des années, sans plan directeur de développement et en l'absence de politique au niveau provincial.

La politique du ministère de l'Education en regard de l'adaptation scolaire a été rendue publique en 1979.

Lorsqu'on examine les services dispensés actuellement par la Commission scolaire régionale Lanaudière on constate que, même si ces services ne sont pas régis par des règles de gestion spécifiques, leur développement ne s'est pas fait dans une direction qui va totalement à l'encontre de la politique provinciale que nous connaissons maintenant.

Cependant encore aujourd'hui, bien que certaines pratiques correspondent à l'esprit de la politique, en ce qui a trait aux principes d'accessibilité et de la qualité des services, elles demeurent informelles.

Ces pratiques, n'ayant fait l'objet d'aucune prise de position officielle de la part des instances décisionnelles de la commission scolaire, font davantage partie des usages courants que des règles administratives. Cette situation leur confère donc un caractère aléatoire.

Du côté des ressources humaines, d'autre part, nous avons pu constater que les personnels qui interviennent auprès de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, sont majoritairement légalement qualifiés et leurs rôles et formations sont diversifiés. Cependant:

> "L'intervention en faveur de l'enfant en difficulté ne pourrait s'actualiser et donner des résultats significatifs sans la présence et la compétence d'intervenants dont les rôles, quelques spécifiques, distincts et diversifiés qu'ils puissent être, doivent s'exercer en complémentarité, en covergence et en interrelation, suivant une orientation communément acceptée et partagée.
>
> Cette orientation commune et positive en matière d'éducation de l'enfant en difficulté devient une condition préalable à la qualité et à l'efficacité des efforts déployés par les intervenants (28).

Cette orientation existe déjà au niveau provincial, depuis la parution de la politique du ministère de l'Education.

---

28. Rapport Copex op. cit. Tome II, p. 610.

Cette politique de par son caractère et sa dimension provinciale, nécessite d'être reprise par les autorités locales afin de l'articuler en fonction des particularités de l'organisation, dans le but d'amener les différents intervenants à poursuivre des objectifs communs et d'assurer à l'ensemble des services en adaptation scolaire, un développement harmonieux à long terme.

En conséquence nous recommandons:

QUE LA COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE LANAUDIERE, APRES CONSULTATION ET EN S'INSPIRANT DE LA POLITIQUE PROVINCIALE, SE DOTE D'UNE POLITIQUE EN ADAPTATION SCOLAIRE.

Nous suggérons que les éléments suivants soient contenus dans cette politique:

Objectif général:

. Rendre accessible à tout élève, quels que soient ses difficultés ou ses handicaps, des services d'enseignement lui permettant d'atteindre un développement maximal, en vue de son intégration sociale.

Objectifs spécifiques:

. Assurer des services de qualité pour tous les élèves, y compris ceux ne pouvant se rendre à l'école.

. Favoriser la scolarisation de l'élève dans une école de son milieu.

. Assurer à tout élève le transport scolaire dont il a besoin.

. Elargir la gamme des services actuellement dispensés ( re: Système en cascade et classe-pivot).

. Favoriser l'intégration sociale et si possible académique, de tout élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Cette officialisation de certaines pratiques déjà en cours, de même que l'affirmation non-équivoque des orientations poursuivies, permettra à tous les intervenants de connaître les objectifs à atteindre.

## 7.2 Une sensibilisation du personnel

Nous ne croyons pas que le simple fait d'énoncer des objectifs, même dans le cadre d'une politique officielle, suffise à rallier tous les intervenants de l'adaptation scolaire.

De plus, une politique en adaptation scolaire ne touche pas uniquement les enseignants de ce secteur, mais aussi les enseignants du secteur régulier, les directions d'écoles, ainsi que l'ensemble des intervenants de l'école.

D'autre part, nous l'avons mentionné au début de ce travail, l'existence de la politique du ministère de l'Education est connue par les différents intervenants. Mais cette politique n'ayant jamais fait l'objet d'une diffusion spécifique au niveau local, soit lors des journées pédagogiques ou de sessions de perfectionnement, son contenu demeure ambigü pour beaucoup d'intervenants.

Pour qu'une politique comme celle que nous proposons puisse apporter les changements escomptés, elle doit être accompagné d'un changement des mentalités.

> " Un changement positif dans les mentalités et dans les attitudes des intervenants à l'égard de l'enfant en difficulté et une coordination effective des ressources engagées dans l'action, représente également des conditions préalables de succès dans l'implantation d'un système en cascade de mesures spéciales d'enseignement" (29).

Au-delà de l'énoncé d'une politique, il faut donc susciter un changement de mentalité et faire en sorte que tous les intervenants adoptent des attitudes positives envers ces élèves en difficulté.

A l'instar de Brunet et Goupil, nous croyons que "ces attitudes s'appuient sur des connaissances particulières: politiques à l'égard de l'enfance en difficulté, modèles de services possibles (système en cascade), individualisation de l'enseignement" (30).

. Considérant que " pour plusieurs la sensibilisation du milieu régulier contitue une condition essentielle de réussite ( Cruickshank, 1981, Lavaltrie, 1981)" (31);

---

29. Rapport Copex, op. cit., Tome II, p.610.

30. Brunet, L., Goupil, G., L'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage: une question de planification, Information, revue de la F.Q.D.E., décembre 1982, p.31

31. Boutin, G., Goupil, G. Intégration scolaire et ses controverses, Information, revue de la F.Q.D.E., février 1983, p.28.

. Considérant que nous avons constaté que 36% des enseignants oeuvrant auprès des élèves en difficulté, détiennent un brevet d'enseignement obtenu avant 1970;

. Considérant que nous avons perçu un certain vieillissement du personnel enseignant en adaptation scolaire, puisqu'effectuvement 86% de ces enseignants comptent plus de dix (10) ans d'expérience;

. Considérant que moins de 10% des directions d'écoles, soit deux (2) personnes possèdent des qualifications légales en adaptation scolaire;

Nous recommandons:

QUE LA COMMISSION SCOLAIRE MANDATE LES SERVICES DE L'ENSEIGNEMENT AFIN QU'ILS PLANIFIENT ET ORGANISENT DES SESSIONS DE PERFECTIONNEMENT ET DE SENSIBILISATION A LA POLITIQUE DE NORMALISATION DES SERVICES EN ADAPTATION SCOLAIRE, A L'INTENTION DE TOUS LES INTERVENANTS.

7.3 Des stratégies

Il nous apparaît prioritaire pour qu'un changement puisse s'opérer, qu'une orientation commune soit connue

par tous les intervenants et que cette orientation émane des autorités de la commission scolaire afin que l'on sente bien l'acceptation d'en haut. C'est pourquoi notre première recommandation va dans le sens d'une politique officielle.

Deuxièmement étant donné que nous croyons que les intervenants doivent être convaincus du bien-fondé des orientations pour pouvoir adopter des attitudes positives, nous avons proposé de procéder au perfectionnement et à la sensibilisation du personnel.

Toutefois pour que les objectifs spécifiques de la politique locale puissent s'actualiser, il faut pouvoir susciter la participation des intervenants, afin que chacune des équipe-écoles puisse réfléchir sur son vécu face aux élèves en difficulté, et que s'installe par la suite des attitudes d'accueil et de respect de la différence qui caractérise ces élèves.

> "Toutefois, des attitudes positives, des connaissances précises sur l'intégration ne suffiront pas. Ces connaissances et ces attitudes doivent se traduire au travers de plusieurs stratégies destinées à faciliter l'ingration des élèves en difficulté.
>
> Parmi toutes les stratégies utilisables, la plupart des auteurs mettent l'accent sur des politiques de renforcement destinées à encourager les

maîtres qui acceptent l'intégration des enfants en difficulté" (32).

. Considérant que pour parvenir à une intégration sociale, chacun des milieux doit trouver les solutions propres à ses caractéristiques et à sa réalité;

. Considérant que l'innovation pédagogique, pouvant conduire à l'intégration académique, doit être suscitée et ne peut être imposée;

Nous recommandons:

QUE LA COMMISSION SCOLAIRE FAVORISE, PAR LA REPARTITION DES RESSOURCES HUMAINES ET FINANCIERES, LES ECOLES QUI ENTREPRENNENT DES ACTIONS POUR FACILITER L'INTEGRATION SOCIALE ET/OU ACADEMIQUE, DES ELEVES EN DIFFICULTE DANS LEUR MILIEU.

. Au niveau budgétaire l'enveloppe, accordée à chacune des écoles, pourrait être majorée au niveau de la vie étudiante pour supporter des actions spécifiques.

. Au niveau du budget de perfectionnement, la priorité pourrait être accordée à des équipes-écoles qui entreprennent une démarche de réflexion pour favoriser le

---

32. Boutin, G., Goupil, G. Op. cit., p.31-32.

développement global de tous les enfants à l'intérieur du projet éducatif:

. Au plan des ressources humaines, l'orthopédagogue pourrait être affecté prioritairement dans certaines écoles désireuses d'expérimenter la classe-pivot et de tendre vers l'intégration académique.

Cette recommandation n'implique pas l'injection de nouvelles ressources, mais plutôt une redistribution au niveau de certaines écoles des ressources disponibles au niveau de la commission scolaire.

Cette approche respecte les balises que nous nous sommes fixés, en regard du contexte budgétaire actuel.

7.4 Un climat de confiance

Un climat de confiance nous apparaît essentiel si l'on désire obtenir un changement durable et réel au niveau des mentalités.

Les recommandations précédentes nous apparaissent comme étant propices à créer un tel climat, puisqu'elles s'inscrivent dans une démarche destinée à susciter et encourager la participation à la recherche collective d'un élargissement

des services aux élèves en difficulté, plutôt qu'à imposer d'autorité une nouvelle structure.

Cependant toutes les mesures que nous avons proposées s'inscrivent dans un cadre local, mais les controverses, qui entourent l'intégration, prennent aussi une dimension provinciale dont il faut tenir compte au niveau de la commission scolaire.

La Centrale de l'enseignement du Québec, dans un document publié en mars 1981 à la suite d'une enquête de son comité de l'enfance inadaptée concernant les expériences d'intégration déjà vécues, exprime les craintes et les appréhensions de ses membres face à l'intégration.

La première crainte est à l'effet que l'intégration n'entraîne des coupures de postes chez les enseignants:

> "De plus, les expériences d'intégration ont eu pour effet de mettre en danger la sécurité d'emploi des enseignants qui oeuvraient dans le secteur de l'enfance en difficulté et d'alourdir la tâche des enseignants qui reçoivent les enfants intégrés.
>
> L'intégration s'est poursuivie partout où elle permettait des économies, économies réalisées surtout sur le nombre d'enseignants et de professionnels." (33)

---

33. Centrale de l'enseignement du Québec, Le sort des enfants en difficulté, mai 1981 - D 7991, p.4.

Au-delà des coupures de postes, la C.E.Q. exprime ses appréhensions sur la façon dont s'est articulé l'intégration dans certains milieux:

> "L'intégration se fait un peu partout et de diverses façons. On procède souvent de manière sournoise et même sauvage: on intègre par lots d'enfants et non cas par cas, avec la prudence nécessaire. Le nombre d'enfants intégrés dans une même classe n'est pas limité". (34)

Une troisième appréhension, pouvant particulièrement contribuer à détruire un climat de confiance, en dépit de tous les autres efforts consentis localement, est le sentiment de ne pas être associé à la démarche entreprise.

> "Par ailleurs, contrairement aux dispositions des conventions collectives en vigueur, rares sont les commissions qui consultent les syndicats relativement à l'implantation ou à la poursuite de la politique d'intégration. Collectivement, les enseignants sont ignorés". (35)

De telles appréhensions, même si elles sont exprimées par un organisme provincial et que nous n'avons pu vérifier si elles étaient partagées par les enseignants au niveau local, ne peuvent être ignorées parce qu'elles sont de nature

---

34. Centrale de l'enseignement, op. cit., p.4.

35. Ibid., 34, p.5.

à entraver et même contrecarrer toute démarche visant une intégration des élèves en difficulté, et ce même au niveau de l'intégration sociale.

. Considérant qu'un climat de confiance est nécessaire à l'implantation d'une politique en adaptation scolaire;

. Considérant que dans sa démarche la commission scolaire, ne peut ignorer les appréhensions des enseignants;

. Considérant que le respect des intervenants est sous-jacent à l'implantation et au maintien d'un climat de confiance;

Nous recommandons:

QUE LA COMMISSION SCOLAIRE S'ENGAGE FORMELLEMENT A:

1.- CONSULTER LE SYNDICAT RELATIVEMENT A LA MISE EN PLACE D'UNE POLITIQUE EN ADAPTATION SCOLAIRE.

2.- CONSIDERER L'EVENTUELLE INTEGRATION ACADEMIQUE D'ELEVES EN DIFFICULTE, COMME DEVANT SE FAIRE SUR UNE BASE INDIVIDUELLE.

3.- DETERMINER UN MAXIMUM D'ELEVES EN DIFFICULTE POUVANT ÊTRE INTEGRES DANS UNE MÊME ECOLE ET/OU UNE MÊME CLASSE.

4.- NE PAS UTILISER L'INTEGRATION ACADEMIQUE POUR REDUIRE LES EFFECTIFS DU PERSONNEL ENSEIGNANT.

En prenant de tels engagements, la commission scolaire apportera une réponse aux appréhensions véhiculées par la C.E.Q., et favorisera par le fait même l'instauration d'un climat de confiance.

Un tel climat, associé à une orientation clairement définie par les instances décisionnelles de la commission scolaire et appuyée par une sensibilisation des personnels, ainsi que des stratégies visant à renforcer la participation, nous apparaissent être les éléments nécessaires pour que l'action entreprise en adaptation scolaire soit productive.

# 8. CONCLUSION

## 8. CONCLUSION

L'objectif de ce travail était d'apporter une réponse à une des priorités identifiées par les commissaires, c'est-à-dire élaborer un plan d'action en adaptation scolaire afin de rendre les services dispensés, aux élèves en difficulté, conforme à la politique du ministère de l'Education.

C'est une telle réponse que nous avons tenté d'apporter tant au long de ce projet d'intervention.

Nous avons d'abord annalysé la politique provinciale du M.E.Q., car pour pouvoir s'y conformer il nous apparaissait impérieux d'en connaître le contenu de façon précise.

L'analyse de la situation, prévalant actuellement au niveau de la Commission scolaire régionale Lanaudière, nous a permis d'établir l'état des services dispensés en regard de la politique provinciale, et d'identifier les écarts qu'il faut tendre à combler.

Nous l'avons répété à plusieurs occasions, nous ne croyons pas que l'intégration soit un objectif à atteindre à tout prix:

> "Il faut rappeler que l'intégration scolaire ne constitue pas un objectif en soi, mais plutôt un moyen privilégié pour réaliser l'intégration sociale des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" (36).

Les recommandations que nous avons faites, sont donc teintées de prudence, car nous sommes soucieux d'obtenir l'adhésion et le plein consentement des intervenants en adaptation scolaire, dans la poursuite des objectifs proposés.

Les changements proposés impliquent avant tout un changement au niveau des mentalités, et ce préalablement à toute modification des structures.

Rappelons que cette orientation ne nous est pas propre et que:

> "Le Ministère ne préconise pas une intégration forcée et rapide des élèves en difficulté. C'est un processus qui ne saurait se réaliser sans que les mentalités et les attitudes de tous les intervenants en cause ainsi que les conditions matérielles soient favorables" (37)

---

36. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, 1981, art. 13, p.25.

37. Ibid 36.

Le Livre blanc sur la réforme scolaire, rendu public par le Ministre de l'Education en juin dernier, remet en cause l'existence même des commissions scolaires régionales telles que nous les connaissons actuellement, et cré un climat d'incertitude qui n'est pas des plus propices à faciliter la démarche que nous proposons.

Cette contrainte échappe évidemment à notre contrôle, quelle que soit la réorganisation administrative qui résultera de la réforme proposée, la problématique, de la normalisation des services d'enseignement aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, demeurera toute entière.

Nous espérons donc qu'en dépit de ce contexte, notre projet d'intervention pourra contribuer à l'amélioration des services en adaptation scolaire, sur le territoire actuellement sous la juridiction de la Commission scolaire régionale Lanaudière.

# BIBLIOGRAPHIE

# BIBLIOGRAPHIE


BOUTIN, G., GOUPIL, G. Intégration scolaire et ses controverses, Information, revue de la F.Q.D.E., février 1983, 28-31 p.

BRUNET, L., GOUPIL, G. L'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage: une question de planification, Information, revue de la F.Q.D.E., décembre 1982, 30-32 p.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC. Le sort des enfants en difficulté, mai 1981 - D 7991, 8 p.

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE LANAUDIERE. Compte rendu de la rencontre du groupe régionale de travail des classes T.G.A., Les Services aux étudiants, novembre 1982, 4 p.

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE LANAUDIERE. Guide régional des classes pour élèves présentant des troubles graves d'apprentissage, juin 1982, 8 p.

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE LANAUDIERE. Statistiques sur le fichier-étudiant, Les Services de l'enseignement, 9 novembre 1981, 16 p.

GIROUX, Normand. A propos de ces enfants qu'on devrait intégrer, L'Ecole coopérative (revue officielle du M.E.Q.) 1972, 4-27 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. Instrument de support pour l'élaboration d'un plan de développement des services en adaptation scolaire, dans une perspective de normalisation, Québec, ministère de l'Education, 1980, 57 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. L'Ecole Québécoise - Enoncé de politique et plan d'action, ministère de l'Education, 1979, 163 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. L'Ecole Québécoise, L'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, énoncé de politique et plan d'action, ministère de l'Education, 1978, 39 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. L'Ecole Québécoise: une école communautaire et responsable, ministère de l'Education, juin 1982, 99 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, ministère de l'Education, rapport du comité COPEX, 2 volumes, 1976, 693 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. Programme de mise à jour en adaptation scolaire pour les enseignants (es), Québec, ministère de l'Education, 1981, module 1, cahier du participant, 42 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, ministère de l'Education, 1981, 54 p.

VENNE, J.B. Lettre circulaire aux commissaires d'écoles et syndics. Sujet: Les classes d'enfants inadaptés, 15 avril 1969, ministère de l'Education.

AUTRES DOCUMENTS CONSULTES

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE LANAUDIERE. Rapport du comité d'étude sur l'organisation des services aux élèves présentant un trouble grave de l'apprentissage et/ou une mésadaptation socio-affective grave, Joliette, 1975, 12 p.

GIROUX, Normand. L'intégration dix ans après: où en sommes-nous?, revue La Technologie du comportement, Québec, 1981, 5, 1-6 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. Commentaires sur la politique du ministère de l'Education à l'endroit des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Conseil supérieur de l'éducation, rapport au Ministre de l'Education, Québec, 9 février 1979, 21 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. Programme de mise à jour en adaptation scolaire pour les enseignants (es), Québec, ministère de l'Education, 1981, module 1, cahier de l'animateur, 55 p.

X0025534 6

DATE DE RETOUR

9-3-88

SEP 11

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION